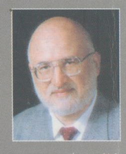
العدد (٩٢) ذو القعدة ١٤٢٣ هـ - يناير ٢٠٠٣ م

المعرفة

صورة العرب في مناهجهم الدراسية

من يغيّرها : نحن أم هم

في: أمريكا - بريطانيا - فرنسا - إيطاليا
- ألمانيا - إسبانيا - اليابان - روسيا
- الهند - كوريا - البرازيل - أستراليا



خالص جلبي:

لا الشرق يعجبني.. ولا الغرب يسعدني!



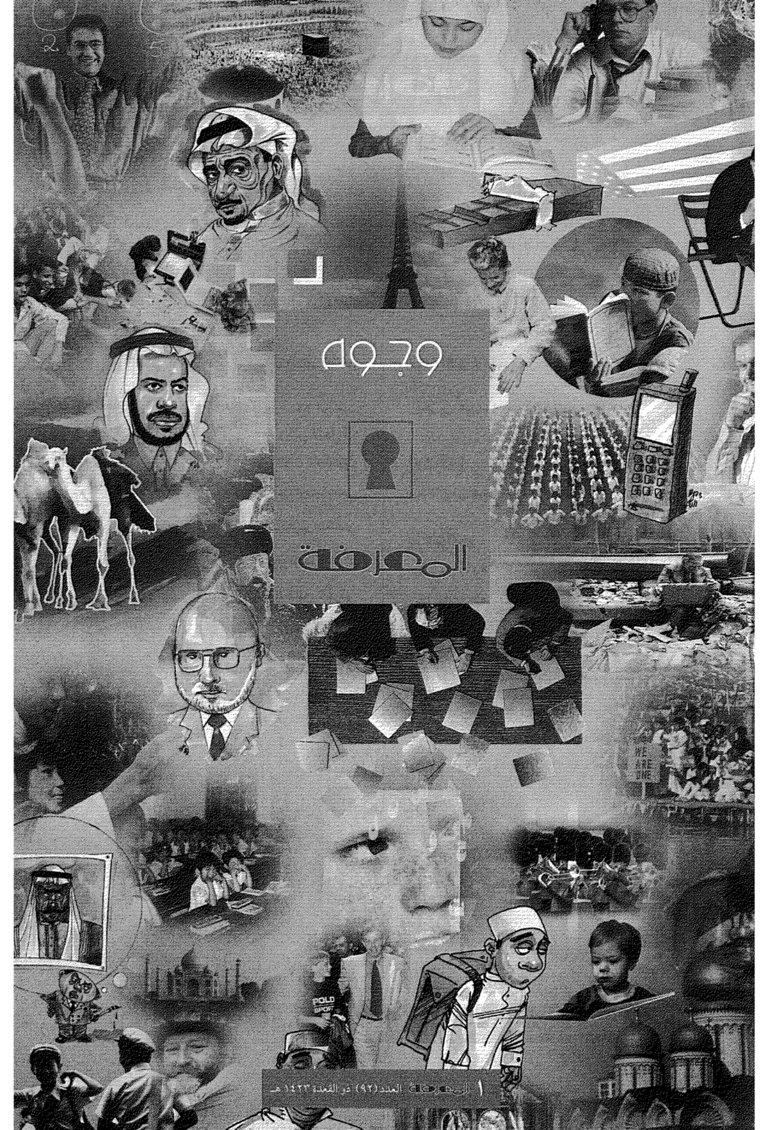
في أمريكا أيضاً..

أيها الآباء.. تبرعوا لمساعدة المعلمين.



خليل الخليل

الانتقاد الخارجي للمناهج الدراسية بدأ ولن يتوقف.


وجوه
المعرفة
WE ARE ONE



مجلة شهرية تصدر عن
وزارة المعــارف
المملكة العربية السعودية

العـــدد (٩٢) – ذو القــعـــدة ١٤٢٣ هـ – يناير ٢٠٠٣م

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عـهد وزير المعارف صاحب السمـو الملكي الأمير فهد بن عـبد العزيز
وأعـيد إصـدارها عـام ١٤١٧ هـ في عـهـد خادم الحرمين الشريفين الملك فـهـد بن عـبـدالعـزيز

ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩

البند الأول: المواد المنشورة في هذه المجلة لا تعبر بالضـــرورة عن رأي وزارة المعـــارف.

البند الثاني: تبويب الموضوعات والمقالات في هذه المجلة يخضع لاعتـبـارات فنية.

تقرأ في الملف «صورة العرب والمسلمين في المناهج الدراسية الغربية»:

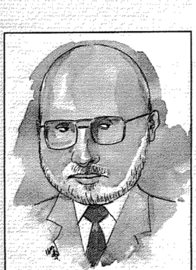


٨

- قاصرة..سطحية..متحيزة..
- راكبو جمال.. متطرفون.. إرهابيون.. قذرون
- «النزعة المركزية الأوروبية» تصنع الآخر..الابليس!
- كتاب المسلمين المقدس:
  كتاب ... ألفه محمد.
  كتاب يأمر بقتل جميع الكفرة.
- خطر داهم يهددون جيرانهم إلى الأبد.
- ..تثير «الشفقة».. تثير «الرعب».
- أهداف الحج هي:
  تقبيل الحجر الأسود والحق في ارتداء عمامة خضراء!
- نظارات «غربية» تلون العرب في عيون اليابانيين.
- الصورة «معتدلة» في كوريا.
- المسلمون حيات تنفث السم!
- شيخ فاسق اختطف شقراء الى خيمته بجوار بئر بترول!

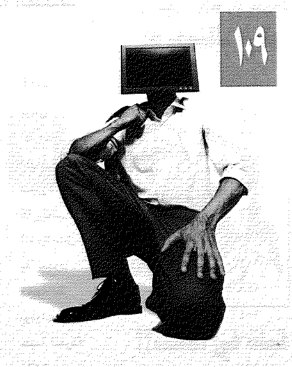


١٣٨



خالص جلبي:

لا الشرق يعجبني.. ولا الغرب يسعدني!



١٠٩

التبشير بأدوار جديدة للمعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

الحصة الأولى

إذا كان يقال أن أفضل وسيلة للدفاع هي الهجوم، فإننا في ملف هذا العدد قد سعينا على منهاج هذه المقولة. فالغرب يتهمنا منذ ١١ سبتمبر - وربما قبله - بأن مناهجنا تعزز العداء مع الآخر وتزدري كل من هو غير عربي ومسلم، وتدعو إلى قتل كل من يسير في قارعة الطريق ما دام أنه غير مسلم!

وهي تهم لا تنطبق مجتمعة - لو كان الغرب محايدًا - إلا على من يصفون أنفسهم بأنهم «شعب الله المختار»!

أفضل وسيلة للدفاع عن هذه التهم - رغم قناعتنا بأن في مناهجنا ما يحتاج إلى إعادة نظر - ليس بالتسليم الكامل لهذه التهم، والقبول التام لصياغة أمريكية لها. ولكن بالنظر بالمثل إلى صورة العرب والمسلمين في الكتب المدرسية في الغرب والشرق.

لم يكن هدفنا من هذا الملف التحدي والاستفزاز وتأجيج العداء، بل النظر إلى بواطن العداوة ومؤججات الحروب بعينين.. لا بعين واحدة، هذا إذا كنا جميعًا - من الشرق إلى الغرب - نسعى إلى السلام.■

المعرفة

في هذا العدد



المراسلات

باسم : رئيس التحرير
ص.ب ٢٣٠٠٠٧ – الرياض ١١٣٢١
هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩
فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to:
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية: ٨ ريالات، الإمارات: ١٠ دراهم،
الكويت: ٧٥٠ فلساً، البحرين: ٥٠٠ فلس،
قطر: ١٠ ريالات، سلطنة عُمان: ٨٠٠ بيسة،
اليمن: ١٠٠ ريال، مصر: ١.٥ جنيه، المغرب: ٨ دراهم،
سوريا: ١٤ ليرة، الأردن: ٧٥٠ فلساً،
لبنان: ٣٠٠٠ ليرة، السودان: ٣٥ جنيهاً،
أمريكا: ٣ دولارات، بريطانيا: ١.٥ استرليني،
فرنسا: ١٥ فرنكاً.

الاشتراكات

قيمة الاشتراك السنوي: مئة ريال سعودي للأفراد،
ومئتا ريال للمؤسسات،
بريدياً أو عن طريق شركة التوزيع
قيمة الاشتراك السنوي خارج المملكة ٤٠ دولاراً
«شاملة أجرة البريد»، (عن طريق الناشر).

الإعلانات

بالاتفاق مع : روناء للإعلام المتخصص

الوقت.. وما أدراك ما الوقت؟

(١ - ٢)



محمد بن أحمد الرشيد

نشرت في صحيفة «الجزيرة» سلسلة من ست حلقات عن الوقت وأهميته، وقد أشار عليَّ الزملاء أن أختصر تلك الحلقات وأنشرها في مجلة «المعرفة» ليستفيد منها قراؤها وهم في مجملهم من التربويين.

لا أملُّ من الحديث عن أهمية الوقت في حياة الأفراد والأمم لأن (الوقت هو الحياة)، ولا أسأم من تذكير نفسي وإخواني بهذا الكنز العظيم، كما لا يسأم مَنْ يشعر بالظمأ في يوم قائظ من طلب الماء البارد، ولو تكرر ذلك منه عشر مرات! ولا أفتأ أطرق الموضوع كل مرة من زاوية وأسلط عليه ضوءًا مختلفًا ليتعمق الشعور به في العقلين الظاهر والباطن، لإيماني بأنه سبيل النجاح والفلاح، والسيادة والريادة في الدنيا والآخرة.

قرأت نشرة اقتصادية أعدتها إحدى شركات البترول، تبين فيها أنها قامت بتحقيق رقم قياسي لعدد ساعات العمل دون فاقد لأول مرة في تاريخ الشركة، بلغ مليون ساعة عمل في السنة. وتوضح هذه النشرة ما بذله العاملون من أجل التحكم في الخسائر، بعدم إهدار ساعات العمل.

واستهدفت الشركة الطموحة بهذا البرنامج استرداد خمسة ملايين ساعة عمل سنويًا في برنامجها المتتابع. «إن حساب تضييع الوقت حساب عسير».

خمس دقائق = ملايين الساعات

* حدثني أحد معلمينا عن إحصاء طريف قام به في مدرسته عن حساب الوقت الضائع، وحين تأملته وجدت أن له دلالة بليغة!!

ذكر هذا المعلم الواعي أنه إذا ضاعت خمس دقائق فقط من كل حصة دراسية، سواء في بدايتها أو في نهايتها، فإنه يضيع من الفصل الواحد في الحصة الواحدة إذا احتوى على ٣٠ طالبًا ما يساوي ٣٠×٥=١٥٠ دقيقة فإذا كان عدد الحصص ٦ في اليوم الدراسي فالحاصل ٦×١٥٠=٩٠٠ دقيقة وفي الشهر الواحد (الذي هو ٢٢ يومًا دراسيًا) ٢٢×٩٠٠=١٩,٨٠٠ دقيقة.

فإذا كان في المدرسة ٣٠ فصلاً دراسيًا فإن حصاد خساراتها ٣٠×١٩,٨٠٠=٥٩٤,٠٠٠ دقيقة.

وإذا كانت السنة الدراسية تسعة أشهر فالمحصلة ٩×٥٩٤,٠٠٠=٥,٣٤٦,٠٠٠ دقيقة، وإن شئت حسابها بالساعات، فإنها تقدر بحوالي ٨٩,٠٠٠ ساعة تلك تسعة وثمانون ألف ساعة ضائعة في مدرسة واحدة!!

فإذا حسبت ما يمكن أن يضيع بحسب عدد المدارس في المملكة، والتي تزيد على ٢٣,٠٠٠ مدرسة فإن تلك الدقائق الخمس التي لا يلقي الناظر إليها بالاً، ترتفع في مجموعها إلى ما يقارب مليارين وسبعة وأربعين مليونًا من الساعات الضائعة!!!

إنه ليس لأمتنا في حُمَّى التنافس الدولي العلمي، أن تبدد تلك المليارات من الساعات أو معشار معشارها. فالوقت هو «الوعاء الزمني»، يُغتنم للعلم والتفوق، فينتج «صناعة القوة»، ولا بديل عنها: يفرض بها الباطل باطله، مهما ارتفعت عقيرة صاحب الحق بالشكوى، ويدافع بها صاحب الحق عن حقه فيعمل له المعتدي ألف حساب. والدرس الذي يعلمنا إياه الحاضر والماضي: أنه لا بقاء لحق لا ظفر له ولا ناب في حلبة التنافس الدولية!!

كيف ندافع عن ميزانية التعليم؟

إذا حولنا ما يخصم في مثال الـ«خمس دقائق» إلى ساعات والساعات لأيام عمل مهدرة، فإن قيمتها قد تبلغ عشرات الملايين من الريالات. وهي معادلة حقيقية تهيب بنا أن نرفع حساسيتنا للأوقات الضائعة الثمينة، سواء كانت في الفصل الدراسي أم في مختلف مواقع العمل،

حتى يصبح الإحساس بالزمن همًا يوميًا وتحديًا للضمير أينما كنا.

إن النظام العالمي للتحكم في الخسائر يتيح لنا اليوم حساب قيمة الأوقات المهدرة على امتداد أمتنا بالريال والدرهم والدينار. أما حساب تضييع الأوقات والأعمار في إرثنا الحضاري فإنه عسير، خصوصًا حين يُسأل الإنسان عن عمره فيم أفناه، سواء في قعر بيته، أو في صميم عمله أو في طريقه.

الناتج القومي لـ٢٢ دولة عربية.. ومقارنة!

أتصور لو قامت مجموعة من الباحثين المدققين، برصد ما يهدر من أوقات عمر هذه الأمة، على مستوى ٢٨٠ مليونًا من العرب، ثم قامت بإحصاء قيمتها، إذًا لا رتدت إلينا أبصارنا حسيرة حزينة على ما ضيعنا ونضيع من أعمار وأموال، وما نبعثره - نتيجة ذلك - من قوانا في زمن عصيب، توزن فيه قوة الأمم بما ترصده من أوقات للعمل الجاد، تتعلم، وتشيع المعرفة وتستقبل المعلومات، فتبتكر فتنتج وتتقن، وحينئذ تُصدّر فتنافس، وتثبت مكانتها في العالمين. وبسبب ما ذكرنا من إهدار للوقت الثمين، وبإضافة أسباب أخرى، لم يكن مستغربًا، أن يبلغ الناتج الإجمالي لـ٢٢ دولة عربية مجتمعة، يقطنها ٢٨٠ مليونًا من العرب، ٥٣١ مليار دولار أمريكي بينما يبلغ الناتج لإسبانيا وحدها ٥٩٥ مليار دولار بزيادة ٦٤ مليار دولار مقارنة بالأمة العربية وعدد الإسبان سبع من أعداد العرب!!.

وبنظرة سريعة إلى الدولة المقارنة (إسبانيا)، فإن أول ما نلاحظه أن نظرتهم إلى «الوقت» قد تغيرت، فحين قال اليابانيون من قبل: «أربع ساعات من النوم تكفي، خمس ساعات معناها الإخفاق»، (كانوا قليلاً من الليل ما يهجعون)!! فإن الإسبان قد غيروا عاداتهم القديمة المترهلة، مثل ضجعة الظهيرة (القيلولة) بعد الغداء، فأخذت هذه العادة في الاندثار. إن سكان إسبانيا الذين يبلغ تعدادهم ٤٠ مليونًا كانوا حتى منتصف القرن العشرين من بين أقل الدول نماءً في أوروبا الغربية، كما كان معظم السكان مزارعين فقراء. ودون تعامل مع الشعارات الرنانة بدأت إسبانيا صعودها الاقتصادي في الخمسينيات والستينيات. والبلد فقير في الموارد الطبيعية وفي الأراضي الصالحة للزراعة، باستثناء خام الحديد. ولكن الناس وضعوا همهم في التعليم. ففي عام ١٩٠٠م كانت نسبة الأمية ٦٠٪، انكمشت لتصبح اليوم ٣٪ لسن الخامسة عشرة فما فوقها. وامتلكوا ٣٠ جامعة تضم أكثر من ٧٠٠,٠٠٠ طالب، يكدون لنيل معرفة عصرية وتقنية تقيم لبلادهم مكانة مرموقة بين الأمم.

ومرة أخرى، ودون ضجيج إعلامي بلغ الناتج القومي عام ١٩٨٥م (٢٩٢) مليار دولار أمريكي، وتجاوز في عام ٢٠٠٠م (٥٩٥) مليار، أي بزيادة (٣٠٠) مليار دولار متجاوزًا الناتج العربي كله بأكثر من (٦٠) مليار دولار!!

«حقًا إن الشعارات لا تساعد وحدها على التغيير، والمباني الفخمة وحدها أيضًا لا تساعد على التغيير» فتلك أمور تستنفد جهد الزاعقين والمزوقين: ﴿ فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ ﴾.

أما ما يلفت النظر ويستوجب المراجعة فإنه «في السنوات الخمس الأخيرة نشر ما يقارب ٣,٥ مليون ورقة لأبحاث علمية وتقنية في جميع أنحاء العالم: فكان منها لدول الاتحاد الأوروبي ٣٧٪، وللولايات المتحدة الأمريكية ٣٤٪ ولآسيا ٢١٪ وللهند التي تعاني الفقر والمجاعة ٢,٢٪، ولإسرائيل ١,٣٪ وللدول العربية (٢٨٠ مليون نسمة) أقل من ١٪ من الحصيلة العالمية!! ولا ينبغي لنا أن نندهش ولنعاود النظر للقاعدة العلمية (الوقت = المال).

إن هناك هوة واسعة متنامية في إعداد العلماء والمهندسين وتوافرهم بين النصف الشمالي الغني للكرة الأرضية والنصف الجنوبي الفقير؛ فبينما يوجد ٧٠ باحثًا ومهندسًا لكل ١٠ آلاف شخص في الولايات المتحدة واليابان و(٦) في الصين، فإن الدول النامية لديها أقل من باحث واحد للنسبة نفسها!! كما أن هذه الدول الغنية تستثمر في مجال البحث العلمي ٢٢٠ ضعف ما تستثمره الدول الفقيرة.

فلنراجع إذًا خططنا، وبرامجنا، وأهدافنا، وإدارة أوقاتنا، ولتتجاوز رؤيتنا حدود الرحم الوطني والقومي، كي نرى العالم. إن رؤية العالم هي المقدمة الضرورية لرؤية أنفسنا.

إن نسبة البطالة السافرة في قوة العمل العربية تقدر بـ١٥٪، فكم تبلغ إذا أضفنا إليها البطالة المقنعة للعاملين، داخل أوعية العمل ومبانيه الباهظة ومكاتبه الوثيرة، التي تهدر فيها - كما أحصينا - مليارات الساعات بمليارات شتى من العملات العربية، على اختلاف بلداننا؟!!

*** (الأرقام المذكورة في المقالة مأخوذة من تقرير التنمية العربية الإنسانية الذي أعدته هيئة الأمم المتحدة)** ■

صورة العرب في مناهجهم الدراسية

من يغيرها: نحن أم هم؟

سيبدو الحديث مكررًا لو كان عن «صورة العرب والإسلام في وسائل الإعلام الغربية» فهي كثيرة تلك الدراسات التي تحلل مضمون وسائل الإعلام الغربية المختلفة، وتخرج جميعها - بلا استثناء - تؤكد أن صورة العرب والإسلام صورة مشوهة ومتحيزة وقاصرة وغير موضوعية...، والكثير من العرب والمسلمين يعرف أن من أسباب تشويه صورتهم في وسائل الإعلام إنما يعود إلى مُلاكها، الذين لا يكنون ودًا للعرب والمسلمين، كما يعود إلى طبيعة الوسائل الإعلامية التي لا تحفل كثيرًا بـ«الموضوعية» وتقصي الحقائق - مقارنة بالبحوث والدراسات والكتب المدرسية والأكاديمية - بقدر ما تحرص على رسم صور نمطية تمثل في حالة (العرب والمسلمين) مادة مثيرة هي ضرورة لمزيد من الرواج والانتشار والتأثير المعد مسبقًا.

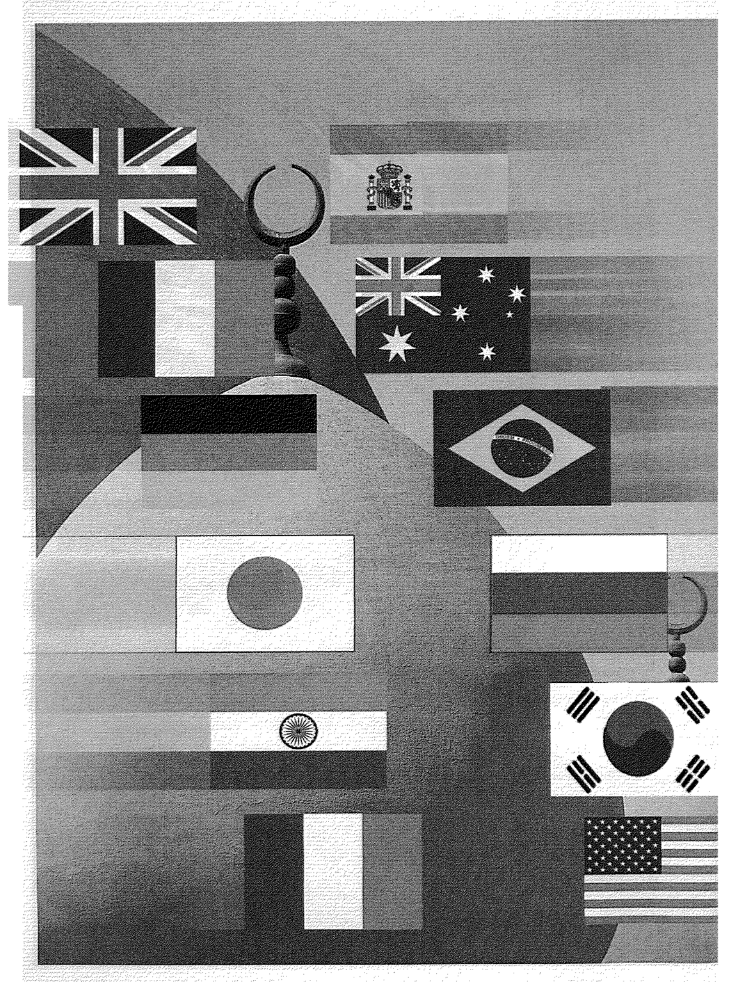
إذا كان كثير من العرب والمسلمين يدرك ذلك، فإنه يتوقع أن تكون الدراسات العلمية (أكثر موضوعية)، وأن تكون المقررات المدرسية (أكثر نزاهة)، وأن يكون لدى مؤلفي المناهج ومعديها مزيد من (الوقت) ومزيد من (الأمانة العلمية) لتحري الدقة والموضوعية فيما يوردونه من معلومات و(آراء) في كتبهم التي يسطرونها لتقرر على الناشئة في دور التعليم.

لكن هذه التوقعات تذهب أدراج الرياح عند الاطلاع على تلك المقررات المدرسية في دول الغرب، بل وفي كثير من دول العالم الذي لا ينتمي إلى (الحضارة الغربية)، ولكنه لم يسلم من (نزاهتها)!

لقد ترددنا كثيرًا أن نورد أوصافًا - هي غيض من فيض - أطلقها مؤلفو الموسوعات والكتب الأكاديمية و المدرسية في الدول الغربية على القرآن الكريم والإسلام والنبي محمد ﷺ والعرب والمسلمين، فهي ليست فقط بعيدة عن الموضوعية والأمانة العلمية، بل هي - بكل تأكيد - بعيدة أيضًا عن «الشعور والذوق والتهذيب الإنساني»!

سيقفز السؤال: من المسؤول عن كل ذلك؟ وهل يمكن تعديل الصورة أو تحسينها؟ وكيف ومن سيقوم بالمهمة؟ أسئلة عديدة تبرز في ثنايا هذا الملف، لكن المحور الأساسي من الإجابة لابد أن يرتكز حول أن: (الصورة ينبغي أن تعدل وتحسن من الداخل أولاً).. لأنه إذا كانت أحوال العرب والمسلمين في داخل دولهم أحوالاً «مشرقة» فلن يستطيع أحد أن يحجب عين الشمس. ■

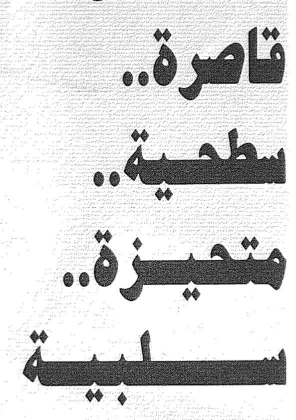
المعرفة





الدراسات العلمية عن صورة العرب في المناهج الدراسية الأمريكية تؤكد أنها:

قاصرة.. سطحية.. متحيزة.. سلبية

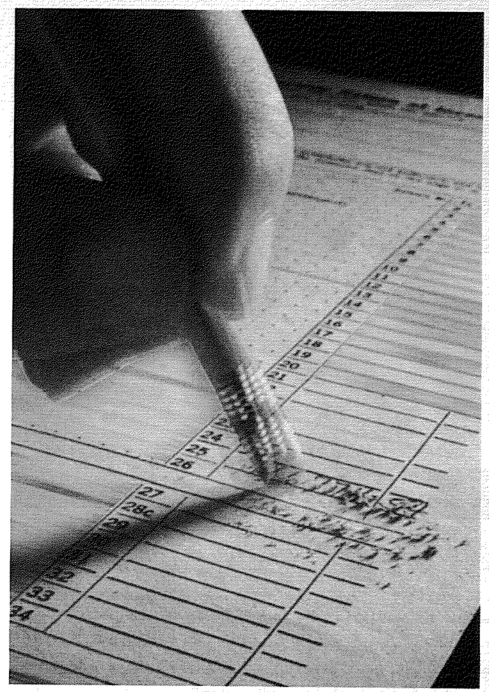


سليمان قناوي*
أمريكا

تعتبر رحلات الطيران للأطلنطي..إلى الولايات المتحدة..فرصة لم تخترها للتعرف إلى الشخص الجالس إلى جوار مقعدك، نظرًا لطول ساعات الرحلة سواء أكانت دون توقف من الشرق الأوسط..أم جاءت كترانزيت من خلال إحدى العواصم الأوروبية. قدم لي نفسه..شاب أمريكي في أوائل الثلاثينيات يعمل موظفًا في أحد البنوك الأمريكية..وحين عرف أنني أعمل صحفيًا وقادم من مصر..قال على الفور: لقد زرت بلدك؟ وكان من الطبيعي أن يكون سؤالي: وأي مدن زرتها في بلادي..رد: لقد استمتعت بالتجول في مدينة إيلات؟ ولم أتركه يكمل: عفوًا..إيلات هي الآن مدينة إسرائيلية..أو لعلك تقصد أنها كانت قرية «أم الرشراش» المصرية قبل أن تبتلعها إسرائيل!

---

* كاتب صحفي.



وفهمت من باقي حواري معه أنه لم يكن يقصد ذلك بالطبع. إلا أنه نظرًا لضحالة المناهج الدراسية التي درسها سواء في المدارس الابتدائية أو الثانوية. فإنه يعتقد أن إسرائيل دولة عربية! وحدثني أن الكثيرين من خريجي الجامعات الأمريكية يعتقدون أكثر من ذلك أن إيران وتركيا بل وباكستان دول عربية!

وفهمت من حديثه أن هناك صورة ذهنية معينة عن العرب والمسلمين في الكتب التي يدرسها الطلاب سواء في المدارس الابتدائية أو الثانوية. ولم يقل - تأدبًا منه - أنها صورة ذهنية سيئة.

وقد حفزني ذلك إلى ضرورة دراسة مناهج التعليم التي يتم تدريسها للتلاميذ والطلاب في المرحلتين الابتدائية والثانوية بالمدارس الأمريكية رغبة في معرفة ماذا تقول هذه المناهج عنا.

وكان هذا الحوار الذي دار في الطائرة قد جرى قبل أحداث الحادي عشر من سبتمبر. بما يعني أن هذه الصورة الذهنية السلبية عن العرب والمسلمين سبقت بزمان هجمات ١١ سبتمبر. بل إنها تعود إلى حقبة الأربعينيات، حيث يذكر ميخائيل سليمان، أستاذ العلوم السياسية بجامعة ولاية كنساس، أن الشرق الأوسط حتى الحرب العالمية الثانية كان محمية أوروبية. وكانت الولايات المتحدة بشكل عام تنزل عند إرادة حلفائها الأوروبيين في تعاملها مع المنطقة.

كذلك كانت النظرة الأمريكية إلى الشرق الأوسط وشعوبه موروثة عمومًا عن أوروبا. والغريب أن التليفزيون الأمريكي كان - قبل الحرب العالمية الثانية - يعتبر أن «الوغد العالمي» هو اليهودي. وكانت الصورة الذهنية عن اليهودي أنه ذلك «المراوغ.. الفاسد.. المرتشي.. والفوضوي والشره للمال».

ولكن منذ الحرب العالمية الثانية ولبروز الولايات المتحدة كقوة عظمى ذات مصالح أساسية وبالتالي ذات حجم كبير في الشرق الأوسط نظرت أمريكا إلى العرب والعروبة (المعرفة بشكل غير واضح) كتهديد لصالحها. لذلك تم نقل الصفات السيئة والصورة البغيضة من اليهودي إلى العربي. وأصبح رمز الشر هو

العربي «الذي يرتدي العباءة والكوفية» بدلاً من اليهودي الذي يرتدي «القلنسوة ونجمة داود».

ويذكر الدكتور أديب خضور في كتابه «صورة العرب في الإعلام الغربي» أن الاستشراق وجد في المناهج الدراسية المقررة على الطلاب الأمريكيين في مراحل التعليم المختلفة وسيلة فعالة لتشكيل وعي الأجيال وتصوير العرب كشعب بدوي مغرم بالغزو والنهب والسلب. والعربي «وثني كافر» و«الإسلام ديانة غير متسامحة» انتشر بحد السيف فقط.

ونعرض هنا عددًا من الصور الذهنية السلبية عن العرب والمسلمين في الكتب الدراسية بشكل عام، ثم نقوم بعد ذلك بتقديم أمثلة محدودة من دراسات جرت على هذه الكتب وإجمالاً فإن العرب في هذه الكتب:

- أثرياء كبار يشترون أمريكا ويتسببون في ارتفاع الأسعار ولا سيما العقارات.
- يكرهون الغرب ويشكلون خطرًا.. والمسلمون يكرهون المسيحين.
- «أوبك» مرادفه للعرب ودائمًا تأتي بمضمون سلبي.
- العرب أعداء العالم ومثيرو الحروب.
- المعالم البصرية لصورة العربي والمسلم هي «رقص هز البطن» ولباس العربي «الكوفية والعقال» والعباءة للرجال والحجاب للمرأة وآبار النفط وسيارات الليموزين واللحية السوداء الضخمة والنظارات الشمسية السوداء.

لقد عبر عن كل ذلك أفضل تعبير نيكولاس فون هوفمان الصحفي بجريدة «واشنطن بوست» حين قال إنه «لم تشوه سمعه جماعة دينية أو ثقافية أو قومية ويحط من قدرها بشكل مركز ومنظم كما حدث للعرب».

وإذا عدنا إلى سرد الدراسات التي تمت لكتب المدارس الابتدائية والثانوية الأمريكية بشأن الصورة الذهنية للعرب والمسلمين فيها.. نقول بداية إن الكتب المدرسية (وبخاصة تلك التي تتناول العلوم الإنسانية والاجتماعية) تعد مصدرًا أوليًا يستمد منه الطالب مواقفه واتجاهاته إزاء كثير من الجماعات العرقية المختلفة.. إذ إن الكتب المدرسية تزود التلاميذ بما يحتاجون إليه من معلومات عن التاريخ وحضارات العالم الذي يعيشون فيه.

كما يمثل المدرسون العنصر الآخر في عملية التعليم وهم لا يقومون بتلقين المعلومات فقط، بل يقدمون تفسيرًا لمختلف الثقافات أيضًا. ويتأثر الطلبة بما يختاره المدرسون من نصوص وبما يولونه من تأكيد لموضوعات معينة.. كما أن مضمون المحاضرات واتجاه النقاش في قاعة الدرس والواجبات الخاصة التي يكلف بها الطلبة كل ذلك يؤثر تأثيرًا على تفكير الطلبة. وهذه التأثيرات وغيرها تتدخل في نظرة الطالب الثقافية إلى نفسه وإلى الجماعات العرقية الأخرى نخص بالذكر منها هنا الوطن العربي.

ويتبين من الدراسات المتعلقة بعملية التشكيل الاجتماعي أن التعليم المكتسب في المدرستين الابتدائية والثانوية له تأثير دائم. لذلك يمكن إرجاع المواقف التي يتخذها الكبار تجاه جماعات معينة إلى التجارب التربوية الأولى.

ومثلما يؤدي التعليم المقصود إلى تعزيز المواقف الإيجابية.. كذلك يمكن أن تنشأ الصور السلبية عن الشعوب الأجنبية من أخطاء الحذف أو التحريف خلال عمليات التعليم.. وتحدث أخطاء الحذف عندما يفتقر النص أو أي موضوع يلقي ضوءًا إيجابيًا على بلد ما. أما أخطاء التحريف فإنها تحدث عندما تقحم على النقاش أو النص وقائع أو مقولات غير دقيقة أو غير كاملة أو غير متصلة بالموضوع بقصد إشاعة صورة مشوهة عن البلد الذي يجري الحديث عنه.

ولأن التعليم من الأهمية بحيث ينبغي عدم تركه لمشيئة الأفراد.. نجد أن معظم حكومات العالم تمارس قدرًا كبيرًا من الإشراف على مؤسساتها التعليمية وهذا ينطبق بالذات على المدارس الابتدائية والثانوية.

وننقل هنا كلمات عالم التربية لوثر إيفانز الذي قال: «إن الكتب المدرسية والمدرسين يمكن أن يكونوا بمثابة البذرة لحصول من التفاهم الدولي والصداقة الدولية من خلال عرض الحقائق عرضًا صحيحًا من الناحيتين الكمية والنوعية وبمنظور سليم.. ولكن يمكن أيضًا أن يكونوا بذرة لحصول من سوء التفاهم والكراهية والازدراء بين وتجاه أنماط الحياة الأخرى وذلك من خلال عرض المقولات غير الدقيقة وغير المتوازنة وغير المناسبة على أنها حقائق».

وقد قدم الدكتور إياد القزاز الباحث العربي الأمريكي بحثًا علميًا عن الكتب المدرسية التي تتناول العالم العربي، وركز على ثماني دراسات تتعلق بالولايات المتحدة وكندا.. ولم تتناول الدراسات الكتب فقط ولكن

أيضًا المدرسين ودورهم المؤثر. ونعرض فيما يلي لهذه الدراسات الثمانية:

أولاً: تناول الشرق الأوسط في كتب المدارس العليا الأمريكية للباحث جليد بيري:

تقوم هذه الدراسة على تحليل مضمون ٢٠ كتابًا مدرسيًا تستخدمها المدارس الثانوية الأمريكية بمرحلتيها. وقد استبعدت منها المواد المتعلقة بتاريخ ما قبل الإسلام وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- خصص من ١٥ إلى ٢٥ صفحة في المتوسط للشرق الأوسط في نص يتألف من ٧٠٠ إلى ٩٠٠ صفحة.

- جاءت معالجة وتفسير الإسلام خليطًا من المواد الدقيقة والمبهمة وغير المتميزة بالاستيعاب الكامل.. وهناك تأكيد عام في هذه الكتب على الحضارات الإسلامية في العصور الوسطى. وتصور تلك الكتب الإسلام على أنه لا يقبل التسامح، وهناك سوء فهم لتعاليم القرآن ويوصف أحيانًا بأنه من جمع النبي صلى الله عليه وسلم. غير أن الكتب تشرح أفكار وحياة النبي شرحًا صحيحًا بصفة عامة.

- تخلط معظم النصوص بين العرب والمسلمين ولا توضح أن حياة البدو تمثل الاستثناء في هذه المنطقة.

- بخلاف الصراع العربي الإسرائيلي نجد أن السياسة المعاصرة تناقش بشكل سطحي وتزخر بأوصاف سلبية لتأميم قناة السويس مع تصوير مصر على أنها محور القومية العربية!

- مناقشة الصراع العربي الإسرائيلي لا تميل نحو العرب ولو بدرجة طفيفة.

وقد اعتبرت خمسة من النصوص الستة عشر التي تناقش هذه القضية بأنها موضوعية إلى حد ما وتمجد معظم النصوص التقدم الإسرائيلي والدولة اليهودية دون أن تتضمن مناقشة مماثلة للإنجازات العربية. وتخلو الكتب من أي نقاش لأسباب معارضة الفلسطينيين والعرب للصهيونية وإسرائيل.

ثانيًا: سوء الفهم عند التعامل مع العالم العربي في كتب مدرسية أمريكية مختارة للأطفال للباحثة عدوية العلمي:

هذه هي أول دراسة منهجية تتصدى بالكامل لصورة العرب في الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية الأمريكية. وقد كتبت في الأصل لكي تكون رسالة للماجستير بجامعة ولاية أوهايو.

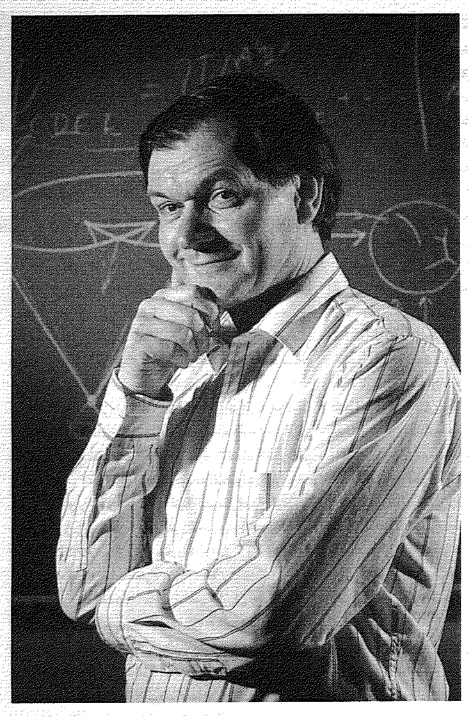
وقد قامت المؤلفة في أثناء دراستها بجامعة ولاية كنت بزيارة كثير من المدارس وألقت محاضرات عن الوطن العربي في ولايات أوهايو وكولورادو وألينوي وبنسلفانيا وجورجيا. وهناك اكتشفت أن المعلومات المقدمة كانت غير كاملة وغير دقيقة ومشوهة ودفعتها هذه التجربة إلى دراسة صورة العرب في كتب المدارس الابتدائية.

شملت رسالتها دراسة ٥٨ كتابًا مدرسيًا يستخدمها المدرسون في الصفوف المختلفة من رياض الأطفال حتى الصف التاسع في شمال شرق أوهايو. ومن أصل ٦١ كتابًا مدرسيًا يجري تدريسها في المدارس تم استبعاد ثلاثة منها من التحليل لأنها لا تتناول الوطن العربي.

وشمل عرض النتائج مجالات الموضوعات التالية:

- حياة البدو.
- الزراعة.
- حياة المدنية.
- التعليم.
- الدين الإسلامي.
- إسرائيل والوطن العربي.
- الوطن العربي بالصور.
- تطور القومية العربية.

وقد سيطرت على العرض الموضوعات التي تتحدث عن البداوة وألقت بظلالها على الجوانب الأخرى للحياة العربية ويصدق ذلك على المادة المكتوبة والصور الإيضاحية في الكتب المدرسية.. فقد كان هناك تركيز على الأوضاع البدائية للزراعة والحياة الزراعية دون التصدي لمناقشة التغيير والتطور.. وكان هناك تصوير لتخلف الحياة في المدينة والقرية دون إيلاء اهتمام يذكر بالتعليم.. وشوه الدين الإسلامي حيث تركز الاهتمام على خصائص الروح القتالية في الإسلام وأُهملت الفلسفة والمعتقدات الأساسية إهمالاً تامًا..وجاءت المناقشة حول فلسطين قبل عام ١٩٤٨م، وإسرائيل بعد إنشائها من جانب واحد دون فهم كاف للقضية الفلسطينية. وتركزت الصور الفوتوغرافية الإيضاحية تركيزًا شبه كامل على العناصر التقليدية على حساب النظرة المتوازنة التي كان يتعين أن تشمل التطورات الجديدة.. كما جاءت معالجة القومية العربية مشوهة من خلال تصوير خصائصها العدوانية المزعومة فقط.



ثالثًا: صورة الشرق الأوسط في كتب المدارس الثانوية للباحثين وليام جريسورلد وإياد القزاز:

قام الباحثان بهذه الدراسة لحساب جمعية دراسات الشرق الأوسط وفي أثناء معالجة الجمعية للتعليم والمنح الدراسية على مستوى الكليات، اكتشفت أن ما يدرس في المدارس الثانوية يحدد بدرجة ما فعالية التعليم على مستوى الكليات..ومن ثم شكلت الجمعية لجنة لدراسة صورة الشرق الأوسط في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية.

وتألفت اللجنة من الدارسين الآتية أسماؤهم: إياد القزاز (جامعة كاليفورنيا)، وليام جريسورلد (جامعة ولاية كولورادو)، دون بيرتيز (جامعة ولاية نيويورك)، مايكل سليمان (جامعة ولاية كنساس)، فرحات زيادة (جامعة واشنطن) وهو في الوقت نفسه رئيس هذه اللجنة.

وبعد مناقشة عامة للغرض من الدراسة ومنهجها قررت اللجنة أن يقوم كل عضو بمحاولة تحليل مضمون الكتب المدرسية والتعرف إلى النظم المدرسية في منطقته. وفي عام ١٩٧٢م قدموا تقريرًا يلخص نتائج دراستهم لما يقرب من ٨٠ كتابًا مدرسيًا يتم تدريسها في المدارس الثانوية في كل من الولايات المتحدة وكندا.

وإن كانت اللجنة قد ذكرت في تقريرها أن بعض الكتب المدرسية تميزت بروح البحث وجودة التأليف إلا أن أغلبية الكتب عملت على تثبيت القوالب الجامدة وتشويه الوصف السياسي والاجتماعي والتبسيط المخل للقضايا المعقدة وإيراد أحكام أخلاقية عن تصرفات الدول. وعلى العموم فقد حفلت الكتب بالكثير من الأخطاء المتعلقة بالمضمون والسرد التاريخي، ووجدت اللجنة أن قلة من المؤلفين فقط هم الذين كانوا من المتخصصين في شؤون الشرق الأوسط، وأنهم استخدموا في كتبهم المدرسية في بعض الحالات بيانات قديمة ترجع إلى خمس أو عشر سنوات، واعتنى قلة من المؤلفين فقط بمناقشة التطورات والتغييرات الجديدة للحياة في الشرق الأوسط.

وبعبارة محددة وجدت اللجنة أن الكتب المدرسية تتميز بما يلي:

- تكرس مساحة كبيرة جدًا لبعض النواحي غير الأساسية للحياة والثقافة في الشرق الأوسط. فقد كان المؤلفون يغالون في كثير من الأحيان في تأكيد صورة البدو مع إيراد صور فوتوغرافية في أغلب الأحيان لتثبيت هذا النمط.

- يميل المؤلفون لدى مناقشة عناصر الصحراء إلى تأكيد منجزات إسرائيل مع تجاهل منجزات العرب في تغيير الصحراء.

- تؤكد الكتب فقر المزارعين في حين تصور المدن بأنها تزخر بالعاطلين عن العمل مع قلة من أصحاب الملايين يركبون السيارات الفارهة. وتتضمن الكتب إشارة مؤكدة إلى أن مشاكل الشرق الأوسط الاقتصادية يمكن حلها عن طريق ربطه بالكامل بعجلة الغرب.

- معالجة الإسلام بطريقة مبتسرة وإغفال اتصاله بالديانتين السابقتين مع إبراز غرابة بعض الممارسات الإسلامية.

- التلميح إلى أن الصعوبات التي تواجه الولايات المتحدة في الشرق الأوسط ترجع بصفة رئيسية إلى الطابع السلبي للقومية العربية ونفوذ الاتحاد السوفيتي وعداء العرب لإسرائيل وتعاظم نشاط الأصوليين.

- تصوير إسرائيل على أنها الديمقراطية الوحيدة في الشرق الأوسط، مع عرض الحروب الإسرائيلية العربية الأربع من وجهة نظر إسرائيل فقط وتجاهل المنظور العربي والفلسطيني.

- نادرًا ما تصدت الكتب لمناقشة إيران وإذا تم ذلك جاء بشكل مختصر وغير دقيق. وعلى سبيل المثال وصف تأمين النفط الإيراني عام ١٩٥٣م بأنه عمل قام به متطرفون متعصبون ضللوا الشعب الإيراني وخلقوا أزمة اقتصادية لشركة النفط التي تمتلكها بريطانيا.

- تخصيص مساحة ضئيلة أيضًا للأتراك وتصويرهم في إطار صليبي، فقد وصفوا بأنهم مستبدون وقساة عندما كانوا يتولون شؤون الأراضي المقدسة، وألقيت على عاتقهم مسؤولية قتل السكان المسيحيين وسوء معاملتهم ووصف الدولة العثمانية بأنها وحشية وبربرية واستبدادية.

رابعًا: الشرق الأوسط في كتب العلوم الاجتماعية المدرسية للباحث ال.كيه.كيني:

بدأ كيني دراسة من ثلاثة أجزاء تركزت حول المدارس في أونتاريو، كندا، يتضمن الجزء الأول تحليلاً لردود المدرسين على استبيان، في حين يتناول الجزآن الثاني والثالث أسلوب تحليل المضمون لكيفية تناول الشرق الأوسط في الكتب المدرسية لمادتي التاريخ والجغرافية على التوالي.

وقد وجد كيني أن مناقشة الشرق الأوسط في كتب التاريخ المدرسية تزخر أغلب الأحيان بوقائع غير دقيقة وافتراضات مشكوك فيها وحالات حذف كبيرة..وكل ذلك بهدف تكريس المفاهيم الأساسية الخاطئة عن الدين الإسلامي والثقافة والحضارة الإسلاميتين. وعلى سبيل المثال تشير الكتب المدرسية لدى مناقشة المعتقدات الإسلامية إلى الترخيص بتعدد الزوجات والرق دون ذكر الحدود التي وضعها القرآن لذلك. كما وجد أن الكتب المدرسية تشرح انتشار الإسلام بقوة السيف متجاهلة تمامًا العملية الطويلة التي استغرقت قرونًا وأدت إلى التحول إلى الإسلام من خلال الإقناع. وكثيرًا ما تتجاهل هذه الكتب الإسهامات الإسلامية في الحضارة الغربية، كما تعرض التاريخ الحديث للشرق الأوسط بعبارات سلبية في الأغلب. وعلى سبيل المثال تصف الكتب القوميين والإسلاميين بأنهم «مثيرو اضطرابات» ويضمرون الكراهية الشديدة للأجانب، كما تصف القومية بأنها تعصب محموم ومدمر للذات.

أما الكتب المدرسية الخاصة بالجغرافية فإنها تبالغ باستمرار في تأكيد عنصر البداوة في الوطن العربي، وقلما تتطرق إلى عملية التحضر التي تجري بمعدل سريع.. ولا تلقى التغيرات الاجتماعية والاقتصادية إلا قدراً ضئيلاً من الاهتمام الجاد..وتحظى إسرائيل بمعاملة متحيزة إما في الحديث عنها، وإما في حجم المساحة المخصصة لها في كل كتاب مدرسي. وتؤكد كل هذه الكتب إنجازات إسرائيل في تحويل الصحراء إلى جنة خضراء دون أدنى إشارة إلى الإسهامات العربية.

خامسًا: صورة العرب في كتب العلوم الاجتماعية الأمريكية للباحث إياد القزاز:

قدم القزاز دراسته عن صورة العرب في الكتب المدرسية للعلوم الاجتماعية في كاليفورنيا عامي ٧٤-١٩٧٥م في الصفوف المختلفة من رياض الأطفال حتى الصف التاسع، وذلك إلى مؤتمر اتحاد خريجي الجامعات الأمريكية العربي عام ١٩٧٤م واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المضمون وتركزت حول ثلاثة موضوعات رئيسية: البداوة والإسلام والصراع العربي-

الإسرائيلي. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

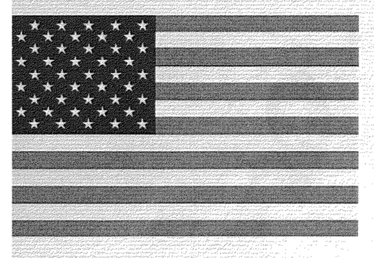
– المغالاة في تأكيد موضوع البداوة أكثر من أي موضوع آخر يتعلق بالوطن العربي، وتأكيد الخصائص السلبية للبدو مع إغفال صفاتهم الإيجابية. وعلى سبيل المثال الإشارة إلى عمليات الإغارة والسلب دون ذكر للأمانة وكرم الضيافة، وهي صفات معروفة أيضًا عن البدو. كذلك تجاهل معظم الكتب المدرسية التغير والتطور السريع الذي يحدث بين البدو.

– جاءت معالجة الإسهامات الإسلامية مختصرة للغاية حتى بدت غير ذات أهمية وإن كانت العناصر الأساسية قد نوقشت بدقة إلا أن تأكيد الخصائص السلبية مثل نزعة الإسلام إلى الحرب قد طغى على تسامح المسلمين تجاه المسيحيين واليهود. وأدى تصوير المركز المتدني للمرأة مع تأكيد الأمية وتعدد الزوجات إلى المزيد من التشويه لصورة الإسلام.

– جاء تصوير الصراع العربي-الإسرائيلي غير متوازن ومتحيزًا للنظرة الإسرائيلية، وصورت إسرائيل على أنها الدولة الديمقراطية الوحيدة بين مجموعة من الجيران العرب الحاقدين. وتكرست أساطير كثيرة مثل تحويل إسرائيل صحاري فلسطين إلى جنة خضراء بعد وصول المستوطنين اليهود. وأغفل ذكر الوقائع السلبية التي تضر بصورة إسرائيل أو صورت على أنها رد فعل للعداء العربي وأغفل ذكر حقوق الشعب الفلسطيني وكذلك أسباب فرارهم من الوطن. وقد أفردت كتب مدرسية عدة لإسرائيل مساحة تعادل ما يفرد للبلاد العربية مجتمعة.

سادسًا: العالم العربي: كتاب للمدرسين للباحثين القزاز وعفيفي وشباحي:

كانت هذه دراسة موسعة للدراسة السابقة واقتصرت على الكتب المدرسية التي كان مجلس التعليم في ولاية كاليفورنيا ينظر في اعتمادها. وتضمنت الدراسة تلخيصًا لأربعة وعشرين كتابًا مدرسيًا في ميادين الجغرافية والتاريخ والدراسة الاجتماعية في المدارس الابتدائية والثانوية. وكان الغرض الرئيسي من الدراسة هو تقديم تقرير مفصل وشامل إلى مجلس التعليم. واستخدم أسلوب تحليل المضمون بشكل موسع لإبراز أوجه التشويه أو المعلومات المبتسرة. وأتاح اتساع نطاق الدراسة تغطية موضوعات إضافية مثل تعليم المرأة وجاءت النتائج الرئيسية كما يلي:



– التأكيد الزائد على البدو، رغم أنهم يمثلون أقل من ٥٪ من مجموع السكان العرب ورغم المعلومات التفصيلية عن حياة البدو لم ترد أي إشارة إلى التقدم الحاصل والذي يعمل على تقليص مساحات وجودهم.

– تأكيد النزعة العسكرية وعادات مثل تعدد الزوجات، مع إيلاء قدر ضئيل من الاهتمام إلى إسهامات الإسلام في الحضارة الغربية.

– معالجة الصراع العربي-الإسرائيلي من وجهة النظر الإسرائيلية بصفة أساسية وتأكيد صورة إسرائيل بأنها بلد حديث وديمقراطي قريب الشبه بالغرب.

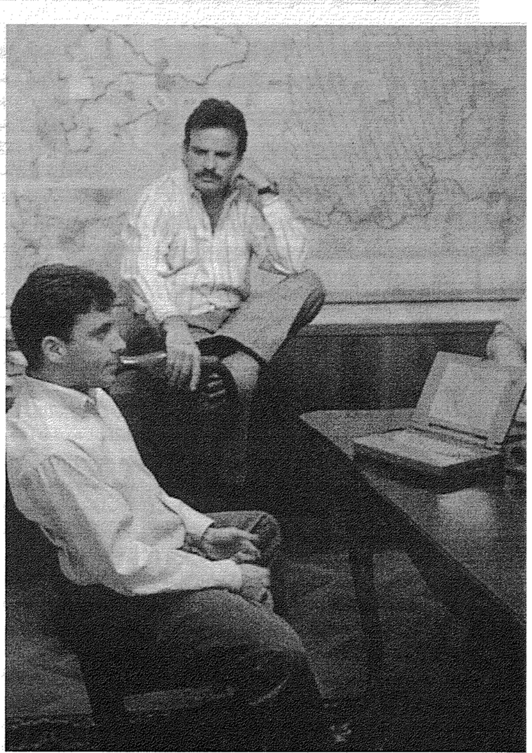
–تصوير المرأة بأنها محجبة وذات مركز متدنٍّ للغاية، وتتمتع بحقوق ضئيلة وسلطة دنيا في اتخاذ القرار وتطيع زوجها في كل شيء رغم أنفها، وأن المرأة المسلمة لا يجري تشجيعها على الالتحاق بالمدارس.

– تصوير غالبية الشعب العربي على أنه شعب يعيش في أحياء قذرة، وتصوير المدن والقرى على أنها مملوءة بالملايين من الذباب الذي يتكاثر في القذارة وينشر الدوسنتاريا، وأن المجاري تنتهي إلى حفر مكشوفة تلوث الأرض ومرافق المياه على السواء.

– تؤكد معظم الصور في هذه الكتب المدرسية تخلف العرب وعلى العكس من إسرائيل الدولة العصرية.

سابعًا: تطور التعامل مع مصر في الكتب الدراسية الأدبية الأمريكية الابتدائية والثانوية للباحثين زيادة وسي.اتش.الن:

تتركز هذه الدراسة، على عكس الأعمال السابقة، حول مصر. ومؤلفها الرئيسي كان رئيسًا للجنة الصور بجمعية دراسات الشرق الأوسط. وتتضمن الدراسة نصوصًا كتبت خصيصًا عن مصر للمرحلتين الابتدائية والثانوية إلى جانب نصوص كان الموضوع فيها يشكل



السنوي مشوهة وناقصة. ولم تناقش الصحاري إلا نادرًا وكأنها غير موجودة وغفلت تمامًا الواحات الست الكبرى في الصحراء الغربية.

وتكررت الإشارة إلى قناة السويس ولكن في إطار سياسي لا جغرافي، ونوقشت الديموجرافيا بشكل كاف ولكن مع التركيز على الزيادة السريعة في السكان. وكان معظم الخرائط من نوعية رديئة. ولم تذكر الموارد الأخرى غير الزراعة إلا نادرًا مع الإشارة إلى أن أهمية الجغرافية تدور حول الفرض القديم الذي تم تفنيده والقائل إن ري الحياض لا يتطلب إدارة مركزية.

– التاريخ والسياسة: توحي الكتابات عن النواحي السياسية والتاريخية بأن مصر بلد محافظ لا يقبل التغيير بطبيعته. وتتضمن الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية معلومات عن مصر القديمة ولكن دون عرضها في إطار تاريخي. وأغفل كثير من المؤلفين الفترة بين الفراعنة وفاروق أو نوقشت بشكل سطحي. وتقدم كتب المرحلة الابتدائية معلومات قليلة للغاية عن مصر منذ الثورة، في حين تتضمن كتب المرحلة الثانوية قدرًا أكبر من المعلومات ولكنها تفتقد إلى وجود تفسير.

– الفن والمعمار واللغة والأدب: نادرًا ما تناقش الكتب الفن والمعمار واللغة والأدب وتحظى الأهرام وأبو الهول بمعظم الاهتمام، كما أن المادة المكتوبة عن هذه الموضوعات جيدة. وتعرض الكتب للفن في مصر القديمة بقليل من التفصيل وتصوره على أنه ثابت لا يتغير.

جزءًا من المعالجة العامة للدراسات الاجتماعية فقط. وكان منهج البحث هو أسلوب تحليل المضمون. وشمل التحليل موضوعات الجغرافية والتاريخ والسياسة والمعمار واللغة والأدب والمجتمع والدين كجزء لا يتجزأ من المؤلفات الموضوعة عن مصر.

وقد جاءت النتائج الرئيسية للتقرير كما يلي:

– الجغرافية: تركزت المناقشات الجغرافية بشدة حول نهر النيل والمنطقة المحيطة به. موحية بأنها المنطقة الخصبة الوحيدة في مصر. وجاءت مناقشات الفيضان

أما الأقسام الخاصة بالأدب واللغة فهي تقتصر تقريبًا على الهيروغليفية وفك الكتابات المصرية القديمة. ولا ترد مناقشة الأدب إلا في ملحقات الكتب المدرسية. أما عرض الفن والمعمار واللغة والأدب في العصرين الوسيط والحديث فلا يذكر.

– المجتمع: هناك تغطية لا بأس بها للمجتمع في مصر القديمة في كل من كتب المرحلتين الابتدائية والثانوية. وتتركز الكتابة عن المجتمع المصري الحديث على الفلاحين، مع الإشارة إلى عدم حدوث أي تغيير يذكر منذ خمسة آلاف عام. وعلى الرغم من أن كثيرًا من الكتب تشير إلى حدوث تغيير كبير في حياة الفلاحين منذ ثورة ١٩٥٢م إلا أن التركيز على الفلاحين يعطي انطباعاً سلبياً عن المجتمع المصري ونادرًا ما تتضمن الكتب معلومات عن الفئات الأخرى من المصريين، كما أنها لا تحتوي على أي مناقشة لدور مصر المركزي في الثقافة والتعليم في الوطن العربي.

– الدين: مناقشة الدين في مصر القديمة عامة جداً وتفتقر إلى المنظور التاريخي. ويرد ذكر المسيحية في كتب تكميلية فقط. ولا تجري مناقشة المعتقدات والممارسات الإسلامية عند الحديث عن مصر إلا في أقسام مستقلة تتعلق بإنشاء الإمبراطورية العربية.

ثامناً: صور العرب في كتب الدراسات الاجتماعية للمدارس الثانوية في الولايات المتحدة للباحث اس.ايه جرار:

هذه أكثر الدراسات منهجية حتى الآن في تناولها لصورة العرب في كتب المدارس الثانوية. وقد تم تحليل ٤٣ نصًا في المجالات والموضوعات التالية: الدراسات الاجتماعية، تاريخ العالم، الجغرافية، الشؤون العالمية، مشاكل الديمقراطية الأمريكية. وقد استمدت النصوص من الولايات التي لديها قوائم معتمدة وقام ثلاثة من خبراء الدراسات الاجتماعية بعملية الاختيار النهائي.

استخدم المؤلف الأسلوب الكمي والنوعي في التحليل واستخدم في التقدير الكمي أسلوب تحليل معامل التقويم. واستند إلى الافتراض القائل إن الكتب المدرسية تنقل الاتجاهات عبر أحكام صريحة. وكانت وحدة التحليل هي الألفاظ التقويمية المستخدمة فيما يتعلق بمناقشة العرب ويمكن تعريف الألفاظ التقويمية بأنها «الكلمات التي تعبر عن أحكام تقويمية مؤيدة أو غير مؤيدة».

وقد قام المؤلف بتحديد عدد الألفاظ التقويمية وحساب النسب المئوية للألفاظ المؤيدة وغير المؤيدة وساعده في ذلك أحد الباحثين ووضع مقياسًا يبدأ من الصفر حتى ١٠٠ لبيان الوضع الاتجاهي للنص موضع الدراسة، وكان المعامل المشترك لجميع النصوص المعروضة هو ٢٥.٥. وباعتبار أن معامل ٥٠ بمقياس تحليل معامل التقويم يمثل نقطة الحياد يمكن القول بحق أن الوضع الاتجاهي للنصوص تجاه الوطن العربي كان غير مؤيد.

وأجري التحليل النوعي باستخدام قائمة مرجعية لتقويم عرض المواد من حيث الصحة والتوازن والشمول والدقة والوحدة والواقعية والغموض وعدم الاتساق والتشويه. وقام المؤلف بعملية التقويم بمساعدة خبير في تصميم التعليم وأشارت النتائج إلى أن معظم الكتب المدرسية التي تناولتها الدراسة تتضمن ألفاظًا يجري تبادلها الواحد تلو الآخر بطريقة غير صحيحة مثل «العرب» و«الإسلام» و«الشرق الأوسط» و«الوطن العربي».

ومن بين المشاكل الشائعة، المغالاة في التأكيد على البدو مما يؤدي إلى عرض غير متوازن وإلى انطباع بأن الوطن العربي متخلف وبدائي. ووجد أن مناقشة الصراع العربي–الإسرائيلي تعرض لجانب واحد وأن معظم النصوص تفتقر إلى معلومات عن التغيير وعن التطورات الجديدة التي تحدث في الوطن العربي.

نتائج الدراسات الثمانية:

كشف عرض الدراسات الثماني أن جميع الكتب المدرسية تركز على الوطن العربي حتى عندما يبدو أن الشرق الأوسط هو الذي يرد في العنوان. وأكدت النتائج حقيقة بسيطة وهي أن تغطية الكتب المدرسية الأمريكية للوطن العربي تغطية قاصرة وغير دقيقة وسلبية في معظمها. وأن ارتفاع نسبة الأخطاء والحذف والمقولات المتحيزة تزود القارئ بصورة مشوهة عن الوطن العربي.

وقد استخدم في جميع الدراسات تحليل المضمون كقاعدة عامة ولكن المنهج لم يكن موحدًا ولم يطبق بشكل منتظم من جانب جميع الباحثين، واستخدم كل باحث اجتهاده الخاص في تقويم المعايير باستثناء الباحث جرار الذي استكمل اجتهاده بخدمات باحث مستقل للتحقق من صحة أحكامه. وكانت دراسة جرار هي الدراسة الوحيدة التي استخدمت التحليل الكمي

لاستكمال تقويمها الذاتي.

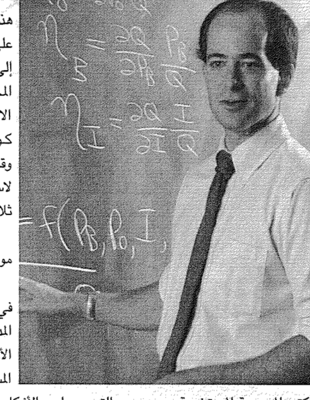
المدرسون الأمريكيون

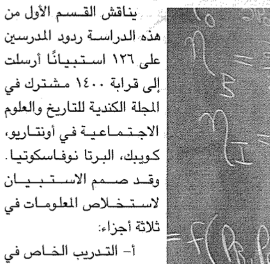
تحدثنا في القسم الأول من هذا البحث الذي أعده باقتدار إياد القزاز عن صورة العرب في كتب المدارس الابتدائية والثانوية بخاصة بالدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة. ونعرض في هذا القسم الكتابات الأخرى عن المدرسين وهم العنصر الآخر الذي له تأثير ونفوذ كبيران على تطور قيم الطلبة وآرائهم والكتابات في هذا الموضوع محدودة بدرجة أكبر من الدراسات المتعلقة بالكتب المدرسية التي تناولناها بالنقاش مسبقًا.

وهناك في هذا المجال خمس دراسات نعرضها في التالي:

أولاً: سوء تناول العالم العربي في عدد من الكتب المختارة لأطفال مدارس الولايات المتحدة للباحثة عدوية العلمي:

يحتوي الجزء الأول من هذه الدراسة على تحليل لنحو ١١٧٥ استبيانًا أجاب عنها المدرسون في شمال شرق أوهايو. وقد صمم الاستبيان لاستخلاص معلومات عامة عن الكتب المدرسية المستخدمة والمواد الملحقة بها وشمل الجزء من المنهج الدراسي الذي يناقش الوطن العربي والصعوبات في الحصول على المواد ومصادر المعلومات المتحصلة ومستويات الصفوف الدراسية. وأشارت النتائج إلى أن الغالبية الكبرى لمن أجابوا عن أسئلة الاستبيان من المدرسين ألقوا دروسًا عن العرب وأن حوالي ٦٠٪ استخدموا نصًا واحدًا فقط. أما الأقلية فقد استخدمت مادة إضافية فقد حصلوا عليها من وكالات السفر وقد أدخلت مادة الموضوع ضمن منهج الدراسة في الصفين السادس والسابع، وتم ترتيب مجالات الموضوع حسب عدد المستجيبين وتبين النتائج أن مادة الموضوع قد عرضت بترتيب الأفضلية التالية لدى المدرسين: حياة الصحراء، حياة المدنية، حياة القرية، الدين الإسلامي.





كما أولى المدرسون قدرًا لا بأس به من الاهتمام - وإن كان أقل أهمية- إلى الموضوعات المتعلقة بالأحداث السياسية قبل مشكلة قناة السويس والصراع العربي- الإسرائيلي. وقد نوقشت مادة الموضوع كلها في مناهج الجغرافية والتاريخ والدراسات الاجتماعية والأحداث الجارية.

ثانياً: الشرق الأوسط في كتاب العلوم الاجتماعية بالمدارس الكندية للباحث كيني:

يناقش القسم الأول من هذه الدراسة ردود المدرسين على ١٢٦ استبيانًا أرسلت إلى قرابة ١٤٠٠ مشترك في المجلة الكندية للتاريخ والعلوم الاجتماعية في أونتاريو، كويبك، البرتا نوفاسكوتيا. وقد صمم الاستبيان لاستخلاص المعلومات في ثلاثة أجزاء:

أ- التدريب الخاص في موضوع الشرق الأوسط.

ب- مكانة هذا الموضوع في منهج التاريخ وانطباعات المدرس عن شعوب الشرق الأوسط ونوعيه وأهمية المواد المستخدمة.

ج- التوصيات والأفكار الخاصة بتحسين تدريب المدرسين ومواد التعليم والمناهج المتعلقة بالشرق الأوسط.

ويتبين من النتائج أن المدرسين قد تلقوا تدريبًا قليلاً أو أن خبرتهم المكتسبة بشأن الشرق الأوسط ضئيلة، وأن غالبية المدرسين يعتمدون بشكل مطلق على معلومات الكتب المدرسية، وأن نصف من أجابوا عن الاستبيان يشعرون بأن المعلومات المقدمة عن شعوب الشرق الأوسط معلومات متوازنة. غير أن ٦٠٪ من المستجيبين أعربوا عن رأيهم بأن الكتب المدرسية تميل نحو اليهود، وأن ٤٨٪ منهم يرون أن المعلومات تميل نحو إسرائيل. ولم تكن مفاجأة أن عددًا كبيرًا إلى حد ما من المستجيبين قد أظهروا تحيزًا ضد العرب والأتراك والفلسطينيين... إلخ، كما تبين أن ما يقرب من ١٢٪ من منهج التاريخ قد خصص للعالم الثالث وأن حوالي ٢٧٪ من الوقت المخصص لذلك أمضاه المدرسون

في تدريس مادة الشرق الأوسط.

وقد تبين اتجاه المدرسين من ربطهم جماعات معينة ببعض الصفات. وعلى سبيل المثال ربط العرب بصفات الوحشية وعدم التمدين والبداوة والتخلف وعدم التنظيم والوقوف ضد إسرائيل، وربط الأتراك بالعسكرية والقدرة على التنظيم والنزعة الإمبريالية والقسوة والتدمير، وربط اليهود بصفات التدين وحب التملك والعدوانية والصلف وأنهم في مركز الصراع على امتداد التاريخ، ونظر إلى الحضارة الإسلامية بصفة عامة على أنها كانت مشرقة ولامعة في السابق ولكنها أفلتت فيما بعد.

ثالثًا: الشرق الأوسط في مناهج التعليم بالمدارس الأمريكية العليا للباحث مايكل سليمان:

استندت هذه الدراسة إلى استبيان كان قد أرسل عام ١٩٧٢م إلى ٤٢٥ مدرسًا من مدرسي المرحلة الثانوية في كنساس، استجاب له ١٧١ مدرسًا منهم (٤٠,٢٪) وأظهرت النتائج أن الشرق الأوسط «أرض غير معروفة» لنسبة ٦٦٪ من المستجيبين، وأن ٦٣٪ يشعرون أنهم لم يتلقوا تدريبًا كافيًا لتدريس هذه المادة، وأن ١٦٪ قد تلقوا دورة تدريبية واحدة عن الشرق الأوسط، وأن ١١٪ تلقوا دورتين وأن ٦٪ تلقوا ثلاث دورات أو أكثر.

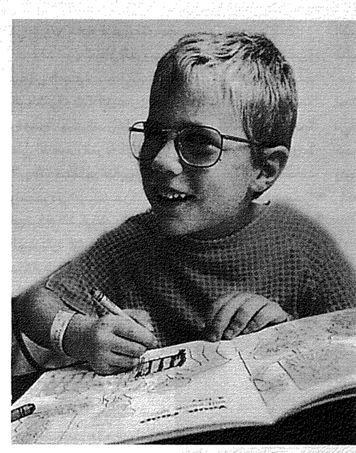
كما تبين أن غالبية المدرسين يختارون النص بأنفسهم وقد أبدوا ارتياحًا عامًا للمادة. غير أن ٤٦٪ منهم يشعرون أن التغطية غير كافية وقد استكملوها من مواد أخرى. وعجز ٨٨٪ من المستجيبين عن ملاحظة تحيز في عروض الكتب المدرسية وإن كانوا يشعرون بأن المعلومات غير كافية مع الإفراط في التعميم. ومما له دلالة أن الباحث اكتشف أن كونه يحمل اسمًا ينتمي إلى منطقة الشرق الأوسط كان خليقًا بأن يثير استجابات أقل موضوعية رغم أن المستجيبين يؤكدون أنهم موضوعيون.

رابعًا: الصورة الموجودة لدى الأمريكيين عن شعوب الشرق الأوسط: التأثير في المدارس العليا للباحث مايكل سليمان:

جاءت هذه الدراسة توسيعًا للدراسة السابقة. وقد استخدم الاستبيان نفسه مع مدرسي مادة تاريخ العالم في المدارس الثانوية في إنديانا، نيويورك، كولورادو، كنساس. وقد أخذت عينة مختصرة من كاليفورنيا وبنسلفانيا.

وتبين من النتائج وجود التحيز والقوالب الجامدة وإن كان معظم المدرسين ينقصهم الوعي بها. ولم يجب نحو ثلث المستجيبين عن الأسئلة المتعلقة برأيهم أو رأي طلبتهم في شعوب الشرق الأوسط. وباستثناء اسم الباحث وتأثيره على موقف المستجيبين فقد كان عدد البرامج الجامعية التي تلقاها المدرسون عن الشرق الأوسط هي أهم عامل في تفسير رد فعلهم. فقد وجد أن المدرس الذي تلقى قدرًا أكبر من البرامج يميل إلى بيان وجود تحيز وتشويه أكبر في المادة. وكانت النظرة إيجابية إلى قدماء المصريين ولكن المدرسين ينظرون إلى المصريين المعاصرين نظرة سلبية، وربط العرب بالنفط والصحراء وبأنهم متعصبون فيما يتعلق بالصراع العربي-الإسرائيلي. وربط الإسرائيليين بالقتال من أجل البقاء ونظر إليهم على أنهم شعب يتحلى بصفات تدعو إلى الإعجاب مثل قوة العزيمة والذكاء. أما الأتراك فقد ربطوا بالخصائص العسكرية والإمبراطورية العثمانية كما أنهم فقراء ويزرعون الخشخاش. وكان رأي الطلبة في الفلسطينيين أنهم إرهابيون في حين أن المدرسين ينظرون إليهم على أنهم ضحايا الظروف وسيئو الحظ.

وقد خصص نحو ١٠٪ من كتب تاريخ العالم للشرق الأوسط وتركز معظم هذه النسبة حول التاريخ القديم. كما تركز اهتمام المدرسين حول التاريخ القريب والشؤون المعاصرة، وإن كانت مادة النص غير كافية ومتحيزة. وقد



قام حوالي ثلاثة أرباع المدرسين باستكمال مادة الكتاب المدرسي بمقالات من المجلات والصحف وبمحاضرات. وكانت إسرائيل ومصر هما البلدان الأكثر شهرة بين المدرسين. وكانت الشعوب المعروفة لدى المدرسين هم اليهود والعرب والإسرائيليون والمصريون. وكان أقلهم معرفة لديهم هم الإيرانيون والفلسطينيون.

وبدا أن اسم الباحث كان له تأثير على استجابة المدرسين. وربما كان قد أدى إلى التقليل من معدل الاستجابة وإلى التأثير في المستجيبين إذ يحدث في مثل هذه الحالات أن يلون المستجيبون آراءهم على نحو يصل إلى قول ما يعتقدون أن باحثًا عربيًا قد يريد سماعه حول مسألة تتعلق بالعرب والإسلام.

خامسًا: صور العرب وصراعهم مع إسرائيل المترسبة لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية بالمدارس الأمريكية الثانوية الحكومية للباحث يعقوب عبد الله أبو حلو:

تستند هذه الدراسة إلى استبيان أرسل إلى ٤٢٠ مدرسًا من مدرسي المدارس الثانوية في سانتا كلارا، ألاميدا، سان ماتو، مارين كونتيز في منطقة خليج سان فرانسيسكو. واستجاب للاستبيان حوالي ١٧٠ أو ٤١٪ من بينهم ١٣٠ أجرى الباحث مقابلة معهم. وقد صمم الاستبيان لاستخلاص معلومات مثل نظرة المدرس واتجاهه عن الوطن العربي وصورته عنه واستخدم في البحث كلاً من أسلوب التحليل الكمي وأسلوب التحليل النوعي.

ويتبين من النتائج أن الأغلبية الكبرى من المدرسين يعتقدون:

أ- أن الوطن العربي موضوع مهم وينبغي تدريسه في فصولهم.

ب- أن الإسلام أدى دورًا ملحوظًا في تطور الحضارة الإنسانية.

ج- أن الثقافة العربية مزيج من تعاليم الإسلام والتقاليد العربية.

د- أن الإسلام يشجع على تدني وضع المرأة.

هـ- أن الإسلام يشجع الرق.

و- أن النهضة الأوربية تأثرت تأثرًا إيجابيًا بالإسهامات العربية في ميدان العلوم.

وتشمل صورة المدرسين عن الجوانب الاقتصادية للوطن العربي فكرة أن العرب بدو ومزارعون وقلة من المدرسين يرون أن العرب من سكان الحضر ويعتقد حوالي نصف المدرسين أن التغير الاجتماعي في الوطن العربي بطيء، وأن الآباء يرتبون أمر زواج أولادهم وأن معظم العرب فقراء. ويرى ٤١٪ من المدرسين أن النظام الاقتصادي العربي مزيج من الاشتراكية والرأسمالية والاتجاه الإسلامي. وهناك فكرة قوية أيضًا (٤٨٪ من المستجيبين) بأن لدى البلدان العربية إمكانية للوحدة.

والغالبية العظمى من المدرسين على علم بالصراع العربي-الإسرائيلي ويرون أنه موضوع مهم يتعين تدريسه في فصولهم، ويعتقدون أيضًا أن معظم العرب لا يؤيدون السياسة الخارجية للولايات المتحدة تجاه الصراع كما أن حوالي نصف المدرسين يعتقدون أن اتجاه الطلبة مؤيد لإسرائيل ويرى معظمهم أن لكل من الفلسطينيين واليهود الحق في إقامة دولة في فلسطين ويؤيد حوالي نصف المدرسين حلولاً مثل: عقد اجتماع يضم جميع الأطراف تحت رعاية الأمم المتحدة أو تطبيق قرار الأمم المتحدة الخاص بإنشاء دولتين أو إنشاء دولة ديمقراطية حيث لا فصل بين اليهود والمسلمين والمسيحيين وحيث يتمتعون جميعًا بحقوق متساوية.

نتائج الدراسات الخاصة بالمدرسين

استخدمت الدراسات حول المدرسين أسلوب الاستبيان الذي كان يستكمل أحيانًا بمقابلات شخصية، وذلك للحصول على معلومات تتعلق بالتدريب واختيار المواد واستخدامها والاتجاهات والانطباعات والصور عن الشرق الأوسط. وشملت جميع الدراسات باستثناء دراسة سليمان مسحًا للمدرسين في ولاية معينة أو أجزاء من ولايات وتناولت ثلاثًا من الدراسات الخمس الشرق الأوسط كله في حين تركزت الدراستان الباقيتان حول الوطن العربي.

وكشفت الدراسات أن الأغلبية الساحقة من المدرسين يفتقرون إلى التدريب الكافي والنوعي عن الشرق الأوسط. ويرى معظمهم أن الموضوع يشكل مادة مهمة يتعين إدراجها في المنهج. وفي حين تتركز معظم الكتب المدرسية حول التاريخ القديم، إلا أن غالبية المدرسين يعربون عن اهتمامهم بالقضايا المعاصرة، وفي حين يظهر معظم المدرسين معرفة كافية بالموضوع إلا أنهم يخفون تحيزهم ويبدو أن الأسماء الأجنبية للباحثين تؤثر على استجابات المدرسين على نحو ما تبين من عدم رغبتهم في الرد على أسئلة تتصل بالموضوع. وقد أظهر المدرسون معرفة بإسرائيل ومصر أكثر من معرفتهم بالبلدان الأخرى.

الويل للمنصفين

وإذا كانت هذه هي الصورة السلبية للعرب في مناهج الدراسة بالمدارس الابتدائية والثانوية في أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة وكندا) فقد تزامن في الوقت نفسه حملات مكثفة في مواجهة كل من يحاول أن يكون منصفًا أو أن يقدم منهجًا موضوعيًا حتى في الجامعات الأمريكية، ووصل الأمر إلى حد تهديد إلى ناطقين يعتبرون منتقدين لإسرائيل ومؤيدين للعرب. وقد ساء هذا الوضع جدًا منذ بضع سنوات كما تشهد بذلك وثيقة سرية وزعتها اللجنة الإسرائيلية الأمريكية للعلاقات العامة **AIPAC** وتضمنت لائحة بأسماء من ذكرت أنهم «معارضو إسرائيل» و«مروجو دعايات مؤيدة للعرب» في حرم الجامعات الأمريكية وهي لائحة قام بتوزيعها على أعضائه المكتب الإقليمي لنيو إنجلاند التابع لحلف مقاومة الافتراء لمنظمة «بناي بريث».

New England Regional Office of the Anti-defamation, League of B'ani B'irth

وكرد فعل مباشر لهذا العمل وأعمال أخرى مشابهة فإن مؤسسة دراسات الشرق الأوسط في أمريكا الشمالية «**MESA**» وهي مؤسسة تهتم بدراسة الشرق الأوسط، أصدرت قرارًا يدين «تنظيم أو تخزين أو ترويج اللوائح السوداء» أو «لوائح الإعداد» أو «أية دراسات تدعو إلى مقاطعة الأشخاص أو الفئات الأكاديمية أو اضطهادها أو نبذها بما من شأنه أن يخلق جوًا من التهديد أو يمنع الأكاديمية من القيام بالتدريس أو البحث أو الواجبات الإدارية».

وبالإضافة إلى ذلك فقد وقعت ضغوط شديدة وحملات دعائية ضد إنشاء برامج عربية في الجامعات. بحجة أنها ستكون ضد إسرائيل أو أنها ستتعاطف مع العرب وبالتالي فقد كان على مركز الدراسات العربية المعاصرة **Center for Contemporary Arab Studies** في جامعة جورجتاون ومعهد الدراسات العربية والإسلامية المعاصرة **Institute for Contemporary Arab and Islamic Studies** في جامعة فيلانوفا أن يجاهد كثيرًا في سبيل استمرارهما وقد حوربت مراكز أخرى عربية أو إسلامية. واستطرادًا فإن أية هدايا أو منح من مصادر عربية حتى عندما تكون غير محظورة تكون موضع اتهام ومعارضة شديدة (وعادة ناجحة).

غالبًا ما يمثل التوجه أعلاه فرضية إضافية أخرى وهي أن مصادر المنح الدراسية العربية أو العربية-الأمريكية مشكوك في أمرها وفي شكله المتطرف فإن هذا يعتبر توجهًا عنصريًا أو خدعة سياسية للحيلولة دون تقديم الأهداف أو الآراء العربية كمصادر صحيحة للمعلومات والثقافة العامة. كما أن هذا التوجه يصبح أكثر ضررًا، إذ إنه من المقبول عادة أن المثقفين المحليين من البلدان الأخرى أو المقيمين منهم في الولايات المتحدة هم مصادر ممتازة لتفهم ثقافة مواطنهم الأصلية وسياساتها.

وإذا كان العرب أو العرب الأمريكيون يعتبرون بمجموعهم متحيزين فإنهم يستثنون عادة من حلقة الخطباء أو المحاضرين الكبار في الجامعات أو في الهيئات العامة.. إلا من اعتبارهم موالين لقضيتهم وأن هذا الموقف يكون على أشده وأكثر شيوعًا بالنسبة إلى الفلسطينيين الأمريكيين. وبوضوح فإن الغرض من ذلك هو إنكار أو على الأقل التقليل من مصداقية المفكرين الفلسطينيين ومن شرعية حججهم. ■

الجهود حثيثة لتحسين «الموقف» الأمريكي تجاه العرب والمسلمين:

راكبو جمال.. متطرفون.. إرهابيون.. قذرون



علاء بيومي* دعاء سعودي **
واشنطن

موقف الولايات المتحدة تجاه المسلمين والعرب على المستوى التعليمي هو موقف ذو أبعاد متعددة ومختلفة؛ نظرًا لتعدد واختلاف مستويات العلاقة بين الولايات المتحدة الأمريكية والمسلمين والعرب في أمريكا وخارجها.

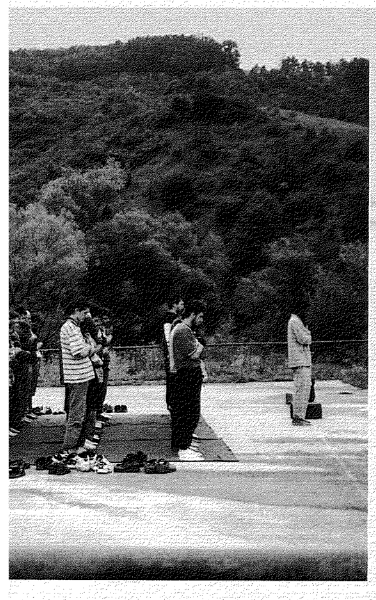
فبالنسبة للمسلمين والعرب المقيمين داخل الولايات المتحدة ترتبط الولايات المتحدة بهم تعليميًا على مستويين على الأقل، أولهما مستوى صورة المسلمين والعرب في مناهج التعليم الأمريكية، وثانيهما مستوى تجربة الطلاب المسلمين والعرب والمدارس الإسلامية في الولايات المتحدة.

أما بالنسبة للمسلمين والعرب المقيمين في خارج أمريكا فترتبط بهم الولايات المتحدة تعليميًا من خلال موقفها الإعلامي والسياسي تجاه مناهج وسياسات التعليم في الدول العربية والإسلامية.

وتهتم هذه المقالة برصد موقف الولايات المتحدة التعليمي من المسلمين والعرب في أمريكا وخارجها على المستويات الثلاثة السابقة منذ أحداث الحادي عشر من سبتمبر، كما تهتم أيضًا بتقديم بعض النصائح العملية فيما يتعلق بالسبل المتاحة أمام المسلمين في أمريكا وخارجها لتحسين موقف الولايات المتحدة تجاههم على المستوى التعليمي.

---

* باحث في الشؤون السياسية.
** باحثة في الشؤون التربوية.



المعالم الرئيسة لصورة المسلمين والعرب في المناهج الدراسية في أمريكا

اهتم المسلمون والعرب المقيمون في أمريكا ومنظماتهم - منذ فترة ليست بقصيرة - برصد نظرة المجتمع الأمريكي تجاههم على مستويات مختلفة بما في ذلك المستوى التعليمي، كما اهتموا أيضًا بدراسة سبل تحسين صورتهم وسبل تنظيم أنفسهم على المستوى العملي لتحسين هذه الصورة.

وقد رصدت اللجنة العربية لمكافحة التمييز (ADC) مجموعة من الصور النمطية السلبية الموجودة داخل مناهج التعليم الأمريكية عن المسلمين والعرب، وهي أيضًا صور منتشرة داخل أوساط المجتمع الأمريكي المختلفة. ويقصد بالصور النمطية هنا مجموعة الصور والأفكار التي تأتي إلى ذهن شخص معين عند تفكيره في أبناء جماعة أخرى. وتتميز الصور النمطية في العادة بالعمومية وبعدم استنادها إلى حقائق موضوعية.

وقد قسمت اللجنة صور المسلمين والعرب النمطية السلبية إلى سبع مجموعات رئيسة، وهي[1]:

أولا: الصور النمطية العامة، وتصف هذه المجموعة العرب جميعًا بأنهم «راكبو جمال»، «يضعون نشافات على رؤوسهم»، «عبيد الرمال»، «كل العرب مسلمون وكل المسلمين عرب»، «القبيلة»، «البدو»، «الواحة»، «الجمال»، «الصحراء»، «الحريم»، «الشيخ».

ثانيًا: صور نمطية عن العالم العربي، وتصور هذه المجموعة العالم العربي على أنه «ساحة تنافس يعيش فيها الأبطال الغربيون مغامراتهم العاطفية»، «ألف ليلة وليلة»، «الجن»، «البساط السحري»، «الأميرات»، «وزير شرير ظالم».

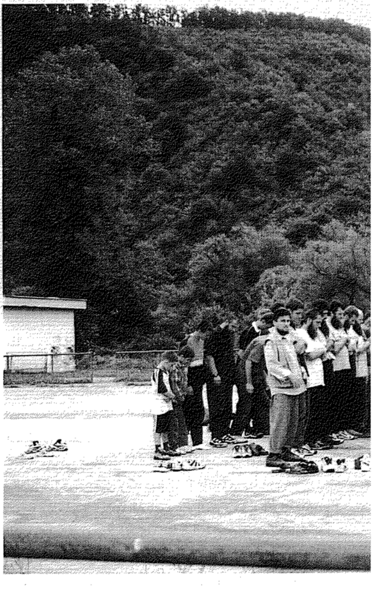
ثالثًا: صورة نمطية عن المسلمين، وتصور هذه المجموعة المسلمين على أنهم «سفاحون»، «إرهابيون»، «محاربون»، «متطرفون»، «مغتصبون»، «مضطهدون للمرأة»، «الجهاد»، «الحرب المقدسة».

رابعًا: صور نمطية عن الفلسطينيين، وتصور هذه المجموعة الفلسطينيين على أنهم «يحاولون تدمير إسرائيل وإغراقها في البحر»، «مفجرو طائرات»، «إرهابيون».

خامسًا: صورة العرب الصالحين، وهؤلاء ينظر إليهم على أنهم «شخصيات ثانوية دونية»، «سلبيون»، «شخصيات ثانوية بالنسبة للأبطال الغربيين»، «قلما يكونون أبطالاً».

سادسًا: صورة الرجل العربي، وينظر له على أنه «شيخ بترول»، «ثري جدًا»، «مسرف»، «يريد شراء أمريكا بماله»، «طماعون»، «قذرون»، «غير متعلمين»، «غير أمناء»، «ديكتاتور»، «فاسد»، «عنيف»، «خائن»، «بربري»، «يكره اليهود والأمريكيين»، «عنده خطط سرية لتدمير أمريكا»، «قاس»، «مخادع»، «عصبي المزاج»، «غير عقلاني»، «يخطف النساء والشقراوات الغربيات».

سابعًا: صورة المرأة العربية، وينظر لها على أنها «مضطهدة من الرجال العرب والمسلمين»، «حريم مترفات»، «راقصات عاريات»، «سيدات جميلات يقعن في حب الرجل الغربي الذي ينقذهن من شر الرجل العربي»، «أسيرات المنازل»، «سلبيات»، «مخفيات عن



العيون»، «غير متعلمات»، «بلا وجوه ولا شخصيات ولا أصوات».

ولكن تناول هذه الصورة النمطية لا يكفي وحده لتقديم صورة منصفة عن الجهود التي تبذلها المنظمات الأمريكية المختلفة الخاصة منها والحكومية لمكافحة تحيز المناهج التعليمية الأمريكية ضد أبناء الجماعات الإثنية والعرقية والدينية المختلفة بما في ذلك المسلمون والعرب.

فالواضح أن في الولايات المتحدة حركة كبيرة وناجحة لمكافحة التمييز ونشر التعددية الثقافية، وتجد هذه الحركة دعمًا كبيرًا وواسعًا من الحكومة الأمريكية ومن مؤسسات المجتمع المدني الأمريكي المختلفة.

وقد اكتسبت هذه الحركة زخمًا جديدًا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر خصوصًا فيما يتعلق بتعاملها مع قضايا التحيز ضد المسلمين والعرب في مناهج التعليم الأمريكية. ويمكن رصد هذا الزخم على مستويين أساسيين، أولهما اهتمام بعض أكبر المنظمات التعليمية الأمريكية بتطوير أبحاث ومناهج وبرامج دراسية تعالج مشكلة التحيز ضد المسلمين والعرب في المناهج التعليمية الأمريكية بعد أحداث سبتمبر ٢٠٠١م.

فعلى سبيل المثال قام اتحاد التعليم الوطني (**NEA**) وهو أكبر اتحاد للمعلمين في الولايات المتحدة بمناسبة مرور عام على أحداث سبتمبر بتطوير بعض المواد التعليمية التي تهتم بترسيخ التسامح، من بينها مواد تعالج التحيز ضد المسلمين والشرق الأوسط وتقارنهم بخبرة اليابانيين الأمريكيين الذي وضعوا في معسكرات اعتقال خلال الحرب العالمية الثانية، ومواد تطالب المعلمين بتجنب إلقاء اللوم على المسلمين بخصوص الهجمات[٢].

على مستوى ثان اهتمت المؤسسات التعليمية الأمريكية المختلفة على شتى المستويات خلال العام الماضي اهتمامًا كبيرًا بدراسة أحداث الحادي عشر من سبتمبر من حيث أسبابها وأبعادها وآثارها، إلى الحد الذي دفع جامعة مثل جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (**UCLA**) والتي تعد إحدى أكبر جامعات الولايات المتحدة إلى وضع ٤٩ مادة بحثية متعلقة بهجمات سبتمبر، الأمر الذي أدى إلى زيادة اهتمام هذه المؤسسات بتدريس المواد التعليمية التي تتناول المسلمين والعرب والإسلام والعالم الإسلامي.

وتقول مقالات أعدت عن هذه الظاهرة إن بعض الجامعات رأت في هذه الظاهرة فرصة حقيقية لزيادة وعي طلابها بالعالم الإسلامي وحضارته، وبجعل المواد الدراسية المتعلقة بالعالم الإسلامي جزءًا لا يتجزأ من مقرراتها التعليمية. كما قامت جامعات أخرى بتدريس مناهج عن التعددية وعن خطورة التمييز ضد جماعة بعينها[٣].

وفي مقابل هذا الانفتاح ظهرت جماعات - في غالبيتها يمينية محافظة - ترفض المواد التعليمية الجديدة التي تركز على التسامح، وترى أن هذه المواد التعليمية لن تساعد الطلاب على فهم الأيديولوجيا التي قامت على أساس منها الهجمات، كما اتهمت هذه الجماعات المحافظة المدرسين الراغبين في تدريس هذه المواد بأنهم مشكوك في وطنيتهم وفي ولائهم

للولايات المتحدة، وقد نجحت بعض هذه الجماعات في إجبار اتحاد التعليم الوطني على إزالة بعض المواد التعليمية التي تحث على التسامح من على موقعه على الإنترنت[٤].

وفي حادثة أخرى فشلت جمعية أمريكية محافظة تسمى «مركز اتحاد الأسر الأمريكية للقانون والسياسة» في إجبار جامعة نورث كالورينا على عدم تدريس كتاب يتناول بعض تعاليم القرآن الأساسية كان من المقرر أن تضعه الجامعة على قائمة قراءات ومناقشات ٤٢٠٠ طالب من طلابها الجدد في بداية العام الدراسي الجديد، وذلك بعد أن لجأت الجماعة المحافظة وبعض طلاب الجامعة إلى القضاء الأمريكي، وبعد أن قرر القضاء - في شهر أغسطس ٢٠٠٢م - السماح لجامعة نورث كارولينا بتدريس كتاب عن القرآن لطلابها بعد أن رأت المحكمة أن تدريس القرآن لا يمثل تهديدًا للحريات الدينية في أمريكا[٥].

وقد اشتكت الجماعات المحافظة التي حاولت منع تدريس الكتاب من أن تدريس الكتاب يمثل جهدًا لتعميد الطلاب في عقيدة دينية ولنشر دين معين، وأنه لا يجب أبدًا أن تستخدم أموال دافع الضرائب الأمريكي في مثل هذه الأنشطة. كما اعترضت على أن الكتاب يحتوي على قرص معدني مسجل عليه آيات قرآنية، في حين رأى المشرفون على البرنامج أن الكتاب لا يحتوي على أية عبارات تبشيرية أو على أية عبارات غير موضوعية عن الدين الإسلامي وأن الغرض من قراءته هو رفع قدرات الطلاب التحليلية.

وقبل أن نترك هذا الجزء نحب أن نشير إلى الجهود الكبيرة والعديدة التي قامت بها بعض المنظمات الإسلامية والعربية الأمريكية على سبيل تحسين صورة الإسلام والمسلمين والعرب في مناهج التعليم الأمريكية قبل وبعد أحداث سبتمبر، ولكننا رأينا تأجيل الحديث عن هذه الجهود بالتفصيل حتى الجزء الأخير من هذه المقالة حيث سنتناول الأساليب التي يمكن اتباعها لتحسين موقف الولايات المتحدة من المسلمين والعرب على المستوى التعليمي.

تجربة الطلاب المسلمين والعرب والمدارس الإسلامية في الولايات المتحدة

نتناول في هذا الجزء تجارب المسلمين والعرب داخل النظام التعليمي الأمريكي، والتي يمكن دراستها على جزأين، أولهما يتناول أوضاع الطلاب المسلمين، والثاني يتناول أوضاع المدارس الإسلامية.

أولاً: خبرة الطلاب المسلمين في المدارس الأمريكية بعد أحداث سبتمبر:

تقول الباحثة مارفين وينجفيلد والباحث بشرى كارمان في دراسة لهما بعنوان «المعلمون الأمريكيون والصور النمطية عن العرب» إن الطلاب العرب في المدارس الأمريكية يعانون ضغوطًا عديدة نابعة من جهل معلميهم وزملائهم بحقيقة المسلمين والعرب وحضارتهم وثقافتهم. ويذكر الباحثان أنواع الضغوط التالية[٦]:

- يتعلم الطلاب المسلمون والعرب العديد من التصورات الخاطئة عن حضارتهم وعن واقعهم من المقررات الدراسية الخاطئة التي تدرس لهم عن المسلمين والعرب في مدارسهم.
- يعاني الطلاب المسلمون والعرب عداء زملائهم لهم بسبب الأفكار السلبية التي تدرس لهم عن المسلمين والعرب.
- يعاني الطلاب المسلمون العديد من المضايقات والتحرشات من قبل زملائهم.
- يتعلم الطلاب المسلمون والعرب في المدارس الأمريكية العديد من الأفكار الإيجابية عن تاريخ وثقافة جماعات أخرى عديدة، ولكنهم يفتقدون هذه الخبرة التعليمية الإيجابية عند الحديث عن الحضارتين العربية والإسلامية.
- يعاني الطلاب المسلمون والعرب من صعوبات خصوصًا في فترات الأزمات الدولية مثل فترة حرب الخليج الثانية، والفترة التالية لأحداث الحادي عشر من سبتمبر، ويواجه الطلاب المسلمون والعرب خلال هذه الفترات بيئة مدرسية وتعليمية أكثر عدائية تجاه المسلمين والعرب وقضاياهم.

كما أشار الباحثان إلى زيادة حالات الاعتداءات وانتهاكات الحقوق المدنية التي يتعرض لها الطلاب المسلمون والعرب خلال فترات الأزمات الدولية. هذا وقد رصد مجلس العلاقات الإسلامية الأمريكية (كير) ١٧١٧ حادثة تمييز ضد المسلمين في الولايات المتحدة بعد أحداث سبتمبر ٢٠٠١م من بينها ٧٤ حادث تمييز بالمدارس[٧].

ثانيًا: خبرة المدارس الإسلامية في الولايات

المتحدة بعد أحداث سبتمبر:

تقدر إحدى الدراسات الحديثة عن المسلمين في أمريكا عدد المدارس الإسلامية في شمال أمريكا بمئتي مدرسة، منها ١٧٠ مدرسة موجودة في الولايات المتحدة، وتتركز هذه المدارس في ولايات مثل مشيجان وألينوي ونيوجرسي وبنسلفانيا، وفلوريدا. كما تقدر الدراسة نفسها متوسط عدد الطلاب بكل مدرسة إسلامية بحوالي ١٥٠ طالبًا، مما يعني وجود ٣٠ ألف طالب يدرسون في مدارس إسلامية بشمال أمريكا[٨].



وقد تعرضت صورة المدارس الإسلامية في أمريكا لحملة إعلامية كبيرة بعد أحداث سبتمبر، إذ ظهرت أكثر من مقالة تتهم بعض المدارس الإسلامية في أمريكا بمعاداة الولايات المتحدة وبنشر مشاعر الكراهية لغير المسلمين.

فعلى سبيل المثال وفي ١٧ مارس ٢٠٠٢م نشرت صحيفة لوس أنجلوس تايمز مقالاً يتحدث عن المدارس الإسلامية في أمريكا متخذًا الأكاديمية السعودية الإسلامية - وهي مدرسة إسلامية سعودية خاصة تقع في منطقة شمال ولاية فيرجينيا - نموذجًا. وقد تحدث المقال عن أن المدرسة تعلم طلابها معتقدات دينية تتحدث عن الهجوم على اليهود كعلامة على قرب قيام الساعة، وعن أن بعض طلاب الأكاديمية يشعرون بمشاعر مختلطة تجاه أسامة بن لادن، وعن أن المدرسة ذات سياسة معادية لإسرائيل لأنها تعلق خرائط للعالم ليس عليها دولة إسرائيل.

وفي الوقت نفسه تحدثت المقالة عن خبرة الأكاديمية السعودية وعن خبرة المدارس الإسلامية في أمريكا كجزء من خبرة المسلمين في أمريكا بصفة عامة، وكجزء من خبرة الأقليات الأمريكية المختلفة عبر التاريخ مثل اليهود والكاثوليك والمورمان الذين حاولوا المزاوجة بين معتقداتهم الدينية وبين الخبرة الأمريكية، كما تحدثت المقالة عن أهمية دور الأكاديمية في حماية الطلاب المسلمين من الأخطار الاجتماعية، وعن مساعي المدرسين المسلمين لتطوير مناهج إسلامية مرتبطة بالواقع الأمريكي[٩].

والواضح هنا أن المؤسسات التعليمية السعودية في الولايات المتحدة تعرضت لضغوط خاصة أكثر من غيرها من المؤسسات التعليمية الإسلامية في الولايات المتحدة، وذلك بسبب حملة الضغط الإعلامي الكبيرة التي استهدفت المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص بعد أحداث سبتمبر، وهذا لا يمنع وجود مقالات اتخذت مواقف إيجابية من الأكاديمية السعودية بشكل خاص ومن المدارس الإسلامية في أمريكا بشكل عام.

فعلى سبيل المثال وفي ١٤ ديسمبر ٢٠٠١م نشرت صحيفة واشنطن تايمز مقالاً يصف الأكاديمية الإسلامية السعودية بأنها واحة إسلامية ويتحدث عن نجاح طلاب الجامعة في الذهاب إلى جامعات أمريكية كبيرة، وعن سعي المدرسة للحفاظ على التقاليد الدينية الملتزمة لدى طلابها، وعن وجود مساحة للمزاح والابتسام مع الحفاظ على التقاليد الدينية داخل المدرسة، وعن تعاليم القرآن - التي يدرسها طلاب الأكاديمية - والتي تركز على الصبر وعلى فهم الآخرين[١٠].

موقف الولايات المتحدة الإعلامي والسياسي تجاه مناهج وسياسات التعليم في الدول العربية والإسلامية

نتناول في هذا الجزء موقف الإعلام الأمريكي



والدوائر السياسية الأمريكية من قضية مناهج وسياسات التعليم في الدول العربية والإسلامية منذ أحداث سبتمبر ٢٠٠١م، وسوف نقوم بذلك على مرحلتين نتناول في أولاهما الموقف الإعلامي ونتناول في ثانيهما الموقف السياسي.

أولاً: موقف الإعلام الأمريكي تجاه مناهج وسياسات التعليم في الدول العربية والإسلامية

وجهت وسائل الإعلام الأمريكي انتقادات عديدة لمناهج وسياسات التعليم في عدد كبير من الدول العربية والإسلامية، وعلى رأسها أربعة بلدان أساسية، وهي أفغانستان في ظل حكم الطالبان، والأراضي الفلسطينية المحتلة، وباكستان، والمملكة العربية السعودية.

بالنسبة لأفغانستان اهتمت بعض وسائل الإعلام الأمريكية بإبراز مساوئ النظام التعليمي في أفغانستان في ظل حكم الطالبان، وما عاناه هذا النظام من تشدد، وتمييز ضد النساء، وفصل بين الجنسين، وفقر في المؤسسات التعليمية، وأن أنصار طالبان ما زالوا موجودين في المؤسسات التعليمية الأفغانية مما يصعب عملية التغيير والإصلاح في عهد الحكومة الأفغانية الجديدة(١١).

بالنسبة للأراضي الفلسطينية المحتلة استمرت وسائل الإعلام الأمريكية ـ مدفوعة من قبل المنظمات الموالية لإسرائيل ـ في تحيزها ضد مناهج التعليم في

الأراضي الفلسطينية متهمة إياها بترويج العنف والعداء للسامية، ويجب هنا القول أن الحملة ضد مناهج التعليم في الأراضي الفلسطينية المحتلة هي حملة قديمة تمتد جذورها إلى ما قبل أحداث الحادي عشر من سبتمبر وسوف تستمر بعدها بكثير، وأنها تكاد تمثل الحملة الأم في وسائل الإعلام الأمريكية ضد مناهج التعليم في البلدان العربية والإسلامية والتي صيغت فيها معظم المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الحملات التي نشهدها في وسائل الإعلام الأمريكية ضد دول إسلامية وعربية مختلفة مثل باكستان والسعودية.

بالنسبة لباكستان والمملكة فقد ظهرت في وسائل الإعلام الأمريكية خلال العام الماضي سلسلة من المقالات التي هاجمت البلدين وحاولت تصوير مناهج التعليم فيهما بالعداء للولايات المتحدة، وأنها خاضعة لسلطة فئات من العلماء الدينيين المتشددين، وقد اهتمت الصحف الأمريكية في حالة باكستان بمحاربة «المدارس الدينية التقليدية» والتي يغلب عليها التعليم الديني، ودعت الحكومة الباكستانية إلى التدخل للسيطرة على المناهج المدرسية في هذه المدارس[١٢].

أما بالنسبة للمملكة فقد اتهمتها وسائل الإعلام الأمريكية بتمويل عدد كبير من المدارس الدينية التقليدية حول العالم بما في ذلك أفغانستان، واتهمتها أيضًا بتصدير أفكار ومذاهب دينية متشددة تدرس في هذه المدارس، كما اتهمت مناهج التعليم في المملكة بمعاداة غير المسلمين وبالإفراط في الاهتمام بالمواد التعليمية الدينية على حساب الاهتمام بتدريس المواد الحياتية التعليمية الأخرى[١٣].

ثانيًا: الموقف السياسي الأمريكي تجاه مناهج وسياسات التعليم في الدول العربية والإسلامية

على المستوى السياسي يمكن الحديث عن ثلاثة أنواع من المواقف السياسية التي اتخذتها دوائر سياسية أمريكية مختلفة تجاه مناهج التعليم في الدول العربية والإسلامية منذ أحداث سبتمبر ٢٠٠١م.

النوع الأول: من المتوقع في الظروف الحالية أن تكون الإدارة الأمريكية ووزارة الخارجية الأمريكية قد تحدثتا مباشرة إلى بعض المسؤولين في البلاد العربية والإسلامية محل قلق الولايات المتحدة بشأن اتخاذ إجراءات وإصلاحات على النظم التعليمية في هذه البلدان تضمن تخفيف مشاعر العداء للولايات المتحدة التي قد تنتج عن المقررات والبرامج التعليمية القديمة في تلك البلدان.

النوع الثاني: يرتبط بخطط الولايات المتحدة الخاصة بمساندة الإصلاحات الديمقراطية في العالمين العربي والإسلامي من خلال دعم برامج عدة وأنشطة أساسية مثل حقوق الإنسان وحقوق المرأة والإصلاح التعليمي. وقد أشار تقرير صحفي نشرته جريدة نيويورك تايمز في ١٥ أغسطس ٢٠٠٢م إلى أن الرئيس الأمريكي جورج دبليو بوش قد طلب من وزارة الخارجية في أوائل عام ٢٠٠٢ البحث عن وسائل توسيع الفرص الاقتصادية والتعليمية في الشرق الأوسط العربي بما في ذلك خطط لتحديث المناهج في المنطقة[١٤].

النوع الثالث: يرتبط ببعض المواقف المتشددة التي اتخذتها بعض دوائر السياسة الأمريكية تجاه قضية مناهج التعليم في دول العالمين العربي والإسلامي بصفة عامة أو تجاه مناهج التعليم في دولة عربية ومسلمة بعينها، وأخص هنا بالحديث موقف بعض أعضاء الكونجرس الأمريكي تجاه مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية. إذ قدم النائب جيم دافيس - وهو نائب ديمقراطي يمثل ولاية فلوريدا في مجلس النواب الأمريكي - في ٢٧ يونيو ٢٠٠٢م مشروع قرار رقم ٤٣٢ يطالب فيه بما يلي:

- أن يقوم الكونجرس الأمريكي بمساندة عملية قيام حكومة المملكة العربية السعودية بمراجعة مقرراتها التعليمية.
- أن يطالب الكونجرس الأمريكي حكومة المملكة العربية السعودية بأن تضمن أن تكون عملية مراجعة المقررات التعليمية عملية مفصلة وموضوعية ومعلنة.
- حث حكومة المملكة العربية السعودية على إصلاح مناهجها الدراسية بأسلوب يضمن نشر التسامح وتنمية المجتمع المحلي. وقد حاز مشروع القرار حتى الآن تأييد أكثر من ٥٠ عضوًا من أعضاء مجلس النواب الأمريكي[١٥].

السبل المتاحة أمام المسلمين في أمريكا وخارجها لتحسين موقف الولايات المتحدة تجاههم على المستوى التعليمي

هناك العديد من الفرص المتاحة أمام المسلمين

والعرب لتحسين علاقتهم بالولايات المتحدة فيما يتعلق بقضايا التعليم على المستويات المختلفة التي تناولناها في هذه المقالة، نكتفي هنا بالقول بأن المسلمين والعرب سوف يحققون الكثير إذا نجحوا فقط في السير على خطوات الأقليات الأمريكية الأخرى، أو على الخطوات التي ترسمها المنظمات الحكومية الأمريكية نفسها لتحسين أوضاع وصورة أبناء الأقليات الأمريكية المختلفة في المجال التعليمي وفي مختلف أوجه الحياة الاجتماعية في الولايات المتحدة.

بمعنى آخر، إن جزءًا من مسؤولية تدهور العلاقة بين الولايات المتحدة والمسلمين والعرب على المستوى التعليمي يقع على عاتق المسلمين والعرب أنفسهم لتقصيرهم في استخدام الوسائل العديدة المتاحة أمامهم لتحسين صورتهم وأوضاعهم وعلاقتهم بالولايات المتحدة.

وبغض النظر عن هذه القضية، يمكن القول أن تحسين موقف الولايات المتحدة من المسلمين والعرب على المستوى التعليمي يتطلب العمل على عدة مستويات متكاملة، منها ما يلي:

أولاً: مستوى عمل المنظمات التربوية، وأقصد بذلك تأسيس مجموعة من المؤسسات الإسلامية والعربية داخل أمريكا القادرة على العمل مع المعلمين الأمريكيين والمدارس الأمريكية لتوعيتها بصورة المسلمين والعرب الحقيقية وتدريبهم على التعامل مع الطلاب المسلمين. ومن المتوقع أن تقوم هذه المراكز بالأنشطة التالية:

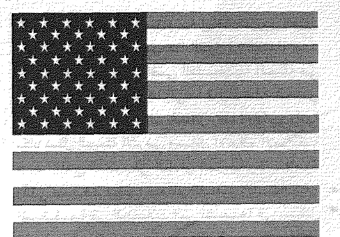
- توفير الوسائل المرئية والمسموعة والمكتوبة للمدارس وجميع الجهات التعليمية الأخرى التي تقدم صورًا موضوعية عن الحضارة الإسلامية والعربية القديمة والحديثة من أشرطة الفيديو والكتيبات.

- توفير الخبراء عن الإسلام والمسلمين لعقد الندوات والدورات التدريبية للمدرس الأمريكي وللرد على أسئلتهم واستفساراتهم عن الإسلام والمسلمين والعرب.

- إنشاء مدارس ومراكز تعليمية عربية أمريكية متوفرة للطفل العربي والمسلم والأمريكي لنشر التعاون الثقافي والحفاظ على الهوية الإسلامية الأمريكية.

- المساهمة في تطوير المناهج الأمريكية لتقديم صور واقعية عن الحضارتين العربية والإسلامية.

والواضح أن المسلمين في أمريكا قد بدؤوا جهودًا



ناجحة على هذا المستوى كما يظهر في أنشطة مجلس التعليم الإسلامي (CIE) والذي أسس في عام ١٩٩٠م لتحسين نظام التعليم الابتدائي في الولايات المتحدة عن طريق توعية واضعي السياسات التعليمية ومطوري المقررات التعليمية والمعلمين بالمعلومات التي يحتاجونها عن الإسلام والمسلمين.

ثانيًا: يحتاج المسلمون والعرب إلى مزيد من النشاط على مستوى الحقوق المدنية والذي تعمل عليه منظمات مثل مجلس العلاقات الإسلامية الأمريكية (كير) واللجنة العربية لمكافحة التمييز (ADC). وتقوم هاتان المنظمتان بدور مهم وهو تسجيل حوادث التمييز التي يتعرض لها الطلاب المسلمون أو المنظمات التعليمية المسلمة أو المنظمات الساعية لتحسين صورة المسلمين والعرب في أمريكا، ويتميز هذا النوع من المنظمات بقدرته على إثارة القضايا التي يتناولها إعلاميًا بنجاح وتصويرها على أنها قضية تضر بحقوق المسلمين والعرب المدنية أو تشوه سمعتهم.

ثالثًا: هناك حاجة إلى جهد كبير على مستوى العلاقات العامة والدعاية للوصول إلى الفئات المختلفة للمجتمع الأمريكي وبخاصة المؤثرة منها على الصعيدين السياسي والإعلامي، وتوعية هذه الفئات بمضمون وأهداف المناهج التعليمية المسلمة في أمريكا وخارجها.

رابعًا: هناك حاجة للعمل على مستوى الاستفادة من الخدمات التي توفرها الحكومة الأمريكية ومؤسسات المجتمع المدني وبعض المنظمات المعبرة عن الأقليات الأمريكية - التي تربطها علاقات ثقة وتعاون مع المنظمات الإسلامية والعربية في أمريكا - للاستفادة من الموارد والخبرات التي توفرها هذه المؤسسات. ■

المصادر

1-American Arab Anti-Discrimination Committee. Arab Stereotypes. American Arab Anti-Discrimination Committee. Washington D.C. http://www.adc.org/arab_stereotypes.pdf

2- Kate Zernike, Lesson Plans for Sept. 11 Offer a Study in Discord. The New York Times. August 31, 2002, Section A, Page 1.

3- Karen W. Arenson. Campuses Across America Are Adding 'Sept. 11 101' to Curriculums. The New York Times. February 12, 2002. Section A, Page 11.

4- Kate Zemike. Lesson Plans for Sept. 11 Offer a Study in Discord. Op.cit.

5- Stephen Braun. Students' Reading of Koran Text Is Upheld; Islam: The ruling rejects a conservative Christian group's federal appeal to halt study of the book by the University of North Carolina's freshmen. Los Angeles Times. August 20, 2002. Part 1, Page 10.

6- Marvin Wingfield and Bushra Karaman. Arab Stereotypes and American Educators. American Arab Anti-Discrimination Committee. Washington D.C. http://www.adc.org/arab_stereo.pdf

7- Mohamed Nimer. Stereotypes and Civil Liberties: The Status of Muslim Civil Rights in the United States 2002. The Council on American-Islamic Relations (CAIR). Washington D.C. 2002.

8- Mohamed Nimer. The North American Muslim Resource Guide: Muslim Community Life in the United States and Canada. Routledge. New York. 2002. Pp. 54-55.

9- Valerie Strauss and Emily Wax. U.S. Muslim Schools Juxtapose Politics, Fear and Hope; Education: Mainstream curriculum can collide with fundamentalism. How conflict plays out could affect whether students see U.S. as home. Los Angeles Times. March 17, 2002. Part A, Part 1, Page 20.

10- Kenneth Lambert. An Islamic oasis; Private Virginia academy schools students in the teaching of the Koran. The Washington Times December 14, 1999, Part E, Pg. E1.

11- Mary Beth Sheridan. At Kabul University, Degrees Of Change; Taliban Legacy Hinders School's Modernization. The Washington Post. June 17, 2002, Section A, Pg. A11.

12- Tyler Marshall and John Daniszewski. Pakistan's Muslim Schools Preach Dark View of U.S. Los Angeles Times. September 19, 2001. Part A, Page 1.

13- Neil MacFarquar. Anti-Western and Extremist Views Pervade Saudi Schools. The New York Times. October 19, 2001. Section B, Page 1.

14- The New York Times. The Anger of Arab Youth. The New York Times. August 15, 2002. Section A, Page 22.

15- Jim Davis and Doug Bereuter. To fight terror, fix Saudi schools. The Record. October 18, 2002. Pg. L09



صورة العرب والمسلمين في المناهج الدراسية في بريطانيا

«النزعة المركزية الأوروبية» تصنع الآخر.. الإبليس!

خلدون الشمعة *
لندن

لعل أول ما يلحظه المتتبع لصورة العرب والمسلمين الشائعة في المناهج الدراسية في بريطانيا، أن النزعة المركزية الأوروبية هي التي تتحكم في صناعة هذه الصورة على مستوى الوعي واللاوعي.

ولهذا السبب سأقتصر في هذه الدراسة على تقصي العوامل البنيوية التي أسهمت وما زالت تسهم في بلورة المناهج البريطانية، والبحث في كيفية تشكلها وانعكاس ذلك على صياغة الآخر وتصوره ضمن أطر معرفية محددة سلفاً، يطلق عليها علم الاجتماع مصطلح «النموذج السلبي».

---

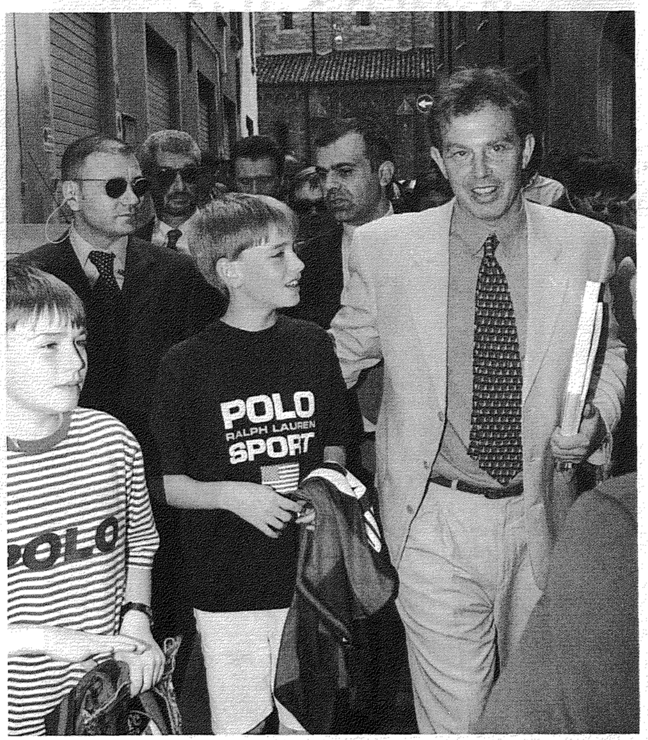
* ناقد وباحث سوري.

هذا النموذج الذي يؤكد وجود خصائص جوهرانية، أو قل طبائع ثابتة للآخر، لابد أن يؤدي إلى تعزيز التصورات المسبقة عنه بحيث يمكن الحط من شأنه عن طريق ما يدعى بـ «الأبلسة»، أي تحويل صورة الآخر إلى رمز للشر المطلق.

ولاشك في أن المركزية الأوروبية يمكن إدراجها ضمن نزعة أشمل منها هي المركزية الإثنية، ونعني بها الميل إلى الحكم على خصائص الحضارات الأخرى من موقع المجموعة الإثنية التي ينتمي إليها المراقب. وغالبًا ما تكون الأحكام الثقافية الحضارية التي يسفر عنها هذا التقويم للآخر سلبية إلى حد الحط عمدًا من شأن الثقافات المغايرة.

أوروبا مركز العالم

وبهذا المعنى فإن المركزية الأوروبية تصبح شكلاً من أشكال هذه المركزية الإثنية، ينطلق من فكرة تكرس أوروبا مركزًا للعالم وتعتبر ثقافتها متفوقة على الآخرين.



ولعل من أبرز الأمثلة على الفكر الذي تتحكم فيه النزعة المركزية الأوروبية زعم هيغل أن إفريقيا لا تشكل جزءًا من تاريخ العالم، وزعم ماركس بعده بسنوات أن الهند ليس لها تاريخ وأن من مآثر الاستعمار البريطاني أنه سيُدْخل شبه القارة الهندية في التاريخ الأوروبي.

بإلغاء التاريخ المغاير إذًا، توفر النزعة المركزية الأوروبية للباحث والناقد والمؤرخ والفيلسوف الغربي فرصة اللجوء عن وعي أو لا وعي، إلى كل ما يراه من السبل لإلغاء الآخر المغاير وترسيخ سلطته عليه.

وبهذا الإلغاء الذي يبدأ بحق القوة ليتحول إلى قوة الحق، يضفي المشروعية على تصوره له، ويظهر هذا التصور باعتباره حقيقة كونية لا يرقى إليها الشك.

ولعل من أبرز مؤشرات المركزية الأوروبية كما يبين خوسيه راباسا أن خارطة العالم التي رسمها الرحالة والجغرافيون الأوروبيون أكدت أن هذه القارة هي مركز ومصدر المعنى الحضاري الثقافي، فضلاً عن المعنى المكاني، للعالم بأسره. فهؤلاء الرحالة هم الذين يطلقون الأسماء التي تروق لهم على مختلف بقاعه.

وبهذا الاعتبار يتحول العالم العربي «المكتشف» إلى «شرق أدنى» و«شرق أوسط» يحدد اسمه الجغرافي الطابع مدى قرب أو بعد هذا الشرق عن أوروبا.

وعلى الرغم من أن هذه المصطلحات لا يمكن أن تصمد لأي مراجعة حقيقية مدققة فإن المناهج الدراسية البريطانية والأوروبية والعربية ما زالت تتداولها بقوة الاستمرار ودون تمحيص أو إعادة نظر.

ولنأخذ مصطلح «الشرق الأدنى» على سبيل المثال، ما المقصود منه؟ وما مدى اختلافه عن مصطلح «الشرق الأوسط» الذي يبدو للوهلة الأولى وكأنه مرادف له؟ ولماذا يستعمل المصطلحان وكأنهما يشيران إلى معنى واحد مشترك؟

الجواب عن ذلك أن «الشرق الأدنى» مصطلح أقدم تاريخيًا من مصطلح «الشرق الأوسط». كما أنه مصطلح غير محدد، ويشير إلى مجموعة من الدول، بدءًا من مصر وانتهاء بإيران.

وبعبارة أخرى فإنه يفترض أن يغطي مساحة جغرافية تمتد من شواطئ البحر الأبيض المتوسط الشرقية وبحر إيجه حتى يصل إلى الهند.

ولم تكن الدراسات الأوروبية والأمريكية تشمل بعبارة «الشرق الأوسط» إيران باعتبارها تشكل جزءًا منه فحسب، بل تعدتها إلى أفغانستان والهند والتيبت وحتى بورما.

أما مصطلح «الشرق الأدنى» فقد اقتصر معناه على تركيا ودول البلقان.

كما أن مصطلح «الشرق الأقصى» ملتبس بدوره، ويذكرنا بالمصطلحين الآنفي الذكر من حيث افتقاره إلى الدقة، فهو يشير عمومًا إلى ما سمي بـ «الشرق».

وهذا الشرق لا يقتصر معناه على الشرق العربي بل يشمل دول شرق وجنوب شرق آسيا كالصين واليابان وكوريا وتايلاند.

المركز والأيديولوجيا

آية ذلك أن هذه المصطلحات، أو قل أدوات البحث المعرفي الغربية المنشأ والدلالة، صكت وشاعت وانتشرت رغم افتقارها إلى الدقة، ولكنها لأسباب تتصل بقوة المركز الأوروبي وكونه صانعًا لتاريخ العالم، صارت مصطلحات مألوفة تستمد شرعيتها منه.

وهذا الاتجاه يبدو واضحًا في الإعلام الغربي عمومًا عندما توصف الدول العربية بأنها «جيران إسرائيل»، أو عندما يتردد كلام عن ضرورة «إحلال السلام بين إسرائيل وجيرانها». فكأن هذه المنطقة الحضارية بأكملها لا وجود لها يتعدى الوجود السكاني «الديمغرافي». فهي تستمد هويتها من كونها مجاورة للدولة العبرية. وهكذا ينقلب المصطلح الجغرافي إلى مصطلح آخر تستبطنه الأيديولوجيا.

ويمكن القول أن فكرة أوروبا - التي تمثل وحدة حضارية جامعة مانعة تمثل مركز العالم وتدل على تفوق المركز على الأطراف - تبلورت واكتملت في بريطانيا خلال القرن الثامن عشر، وقد تعززت هذه الفكرة على نحو تزامن مع نجاح حركة الاكتشافات الجغرافية والاستعمار والتجارة، وما رافق ذلك من رسوخ السلطة الفكرية والمؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات التي أنشأها المركز الأوروبي في الأطراف، فتمكن بذلك من إحلال القيم الحضارية الأوروبية محل القيم المحلية.

ويبين إدوارد سعيد في كتابه الاستشراق (١٩٧٨م) كيف أن النزعة المركزية الأوروبية لم تقتصر على التأثير في العرب والمسلمين فحسب، بل أدت إلى صناعة تكوينات ثقافية بديلة تنسجم وتصور الغرب عن الشرق في مرحلة ما بعد عصر النهضة.

كما رأى بعض دارسي الحضارة أن الأنثروبولوجيا

أي (علم الإنسان) الذي يبحث في أصول الجنس البشري وأعراقه ومعتقداته وعاداته بدأ كشكل خام من أشكال البحث المعرفي الذي لم يكن قائمًا قبل حركة الاستعمار وما رافقها من مفاهيم مركزية أوروبية تشمل المعرفة والحضارة معًا.

وقد كانت صناعة «شرق» مغاير للغرب، يمتلك خصائص عنصرية ثابتة لا تتغير، إحدى نتائج هذه الأنثروبولوجيا الاستشراقية التي كشف عنها إدوارد سعيد الذي انطلق في نقده من فكرة ميشيل فوكو حول علاقة شرعية المعرفة بالقوة، مبرزًا خطل مفاهيم شائعة مثل «العقل العربي» و«النفسية العربية» و«العقلية العربية» وغير ذلك من المصطلحات العنصرية ذات الطابع الجوهراني الذي يصطنع نقاط المغايرة اصطناعًا فيفسد البحث الذي يزعم لنفسه نشدان الموضوعية. وهذا يعود إلى كونها صادرة عن المركز الأوروبي المهيمن الذي يفرضها على الأطراف المهيمن عليها بصرف النظر عن مجانبتها للحقيقة والواقع.

النموذج الآري

وإذا استثنينا أبحاثًا شهيرة مثل كتاب الغصن الذهبي للسير جيمس فريزر الذي عرف جبرا إبراهيم جبرا القراء العرب به، وهو سفر ضخم يعقد مقارنات بين ثقافات مختلفة بهدف البرهنة على وجود نقاط تشابه تجمع بينها، فإن الأنثروبولوجيا الثقافية التي ازدهرت في مستهل القرن التاسع عشر أفرزت نظامًا تراتبيًا للتمييز بين الأعراق والأجناس البشرية يمكن اعتباره أحد أعمدة الفكر العنصري.

وفي تلك الفترة ظهرت بفعل هيمنة النزعة المركزية الأوروبية فكرة عنصرية خطيرة مفادها أن الحضارة الإغريقية كما تتمثل في المناهج الدراسية الغربية، هي في حقيقتها أوروبية أو بالأحرى آرية تعكس ما يدعى بـ «النموذج الآري».

ولكن هذا النموذج كما بين الباحث البريطاني مارتن برنال في كتابه «أثينا السوداء» تمت عملية تلفيقه من قبل الباحثين العنصريين في القرن التاسع عشر عندما أصروا على حدوث غزو آري من الشمال (لا تشير إليه المصادر التاريخية إطلاقًا). وهكذا أصبحت حضارة اليونان (الكلاسيكية) أوروبية المنزع، بينما ألح الباحثون أنفسهم على نفي الدور الذي قامت به الحضارتان المصرية والفينيقية في تكوين هذه الظاهرة.

ويشير برنال إلى أن عام ١٧٨٥م هو الذي حدثت فيه عملية تلفيق التاريخ هذه. ففي ذلك العام بدأ الترويج للمشروع العنصري الذي يؤكد النزعة المركزية الأوروبية، والذي أصبح جزءًا لا يتجزأ من مناهج التعليم التي ما زالت تنكر الجذور الآسيوية والإفريقية للحضارة اليونانية (الكلاسيكية) على مدى قرنين من الزمان.

مفهوم الحضارة المسيحية اليهودية

وقد تزامن مع عملية التلفيق هذه بروز مفهوم الحضارة (المسيحية - اليهودية) المستمد من العهد القديم، والذي يصدر عن منطلقات مناهضة لحضارات سوريا ومصر وبلاد ما بين النهرين في الفترة التي سبقت الإسلام وأعقبته.

وهذا المفهوم يمثل بدوره وجهًا آخر من وجوه النزعة المركزية الأوروبية التي أثرت وما زالت تؤثر في بلورة المناهج المدرسية في بريطانيا. وثمة أمثلة عديدة على طبيعة الترسانة اللغوية الاصطلاحية التي ارتبطت بهذا المفهوم والتي تؤثر باستمرار على الطريقة التي تنظر فيها الأنظمة المعرفية الغربية الصنع إلى العالمين العربي والإسلامي.

ولعل من أشد الكلمات الاصطلاحية هذه إثارة للانتباه كلمة **Philistine** أي (فلسطيني غير متمدن) التي تعتبر بصفتها هذه صفة تستعمل من أجل الدلالة على موصوف، وأما الاسم أو المصدر فيصبح**Philistinism** أي النزعة الفلسطينية (غير المتمدنة). وقد اخترت هذه الكلمة بالتحديد لأنها تصلح للكشف عن حقل شبه مهمل في دراسات النزعة المركزية الأوروبية يتعلق بالكلمات ذات المحمول المعرفي القائم على الهوى أو الغرض الأيديولوجي أو التحامل أي «الحكم المسبق».

لقد أدى هذا النوع من الكلمات بما ينطوي عليه من انحيازات عنصرية مسبقة دورًا مهمًا في بلورة بنية اللاوعي الثاوية في أعماق الأوروبيين تجاه القضية الفلسطينية. بل لعله يمثل أحد الأعمدة التي ينهض عليها التصور التربوي الغربي لوجود تفوق حضاري أوروبي مطلق على الحضارات الأخرى غير الأوروبية وفي طليعتها الحضارة العربية الإسلامية.

والمشكلة في هذا التصور كما أسلفنا تكمن في أنه ينطوي على حكم مسبق فكلمة (فلسطيني - بربري - غير متمدن) باعتبارها صفة تطلق على موصوف لا تشير إلى الفلسطيني الذي عاش في فلسطين القديمة فحسب، بل إن معناها الاصطلاحي الشائع (المستمد من العهد القديم)

يشير أيضًا إلى كل من يظهر شعورًا بالعداء أو عدم الاهتمام تجاه القيم الجمالية والفكرية عمومًا. وتعليل وجود هذا النوع من الكلمات التي تنطوي على تحامل مسبق هو أنها تنتمي إلى ترسانة من المفردات العنصرية القائمة على تصور أيديولوجي مناهض للحضارة العربية أصلاً.

وتكمن المفارقة في ذلك أن الدور العربي الإسلامي في تكوين الحضارة الغربية بدءًا من عصر النهضة في أوروبا قد استبعد من حسابات المؤرخين، هذا على الرغم من أن عصر النهضة في أوروبا كان في جوهره يمثل انتقالاً من مرحلة هيمنت خلالها فلسفة ابن سينا إلى مرحلة أخرى سيطرت فيها فلسفة ابن رشد التي أعادت ربط أوروبا بالتراث الهليني بتأويلاته التي أصبحت أساسًا للتقدم العلمي.

وهذا الاستبعاد للدور العربي الإسلامي الذي لا تفرد له تواريخ الفلسفة الغربية أكثر من هوامش ثانوية ليس عفويًا. فقد اقترن بإبراز مبالغ فيه لما عليه مصطلح (النزعة العبرانية) والمقصود بهذه النزعة الإشارة إلى التراث العبراني، وهو في أحد معانيه حصيلة قراءة حرفية (أصولية) للعهد القديم باعتباره كتابًا في التاريخ.

بل إن النزعة العبرانية هذه شأن النزعة الفلسطينية، صار معناها الذي يقوم على تصور وجود علاقة تفاضلية تبرز الأولى باعتبارها تدل على الحضارة، والثانية باعتبارها تدل على الهمجية، مستقرًا في النقد الإنجليزي مع ظهور كتاب «الثقافة والفوضى» لناقد أدبي واجتماعي بارز هو ماثيو أرنولد (١٨٢٢م - ١٨٨٨م) الذي يعتبر من أشد أدباء الإنجليزية تأثيرًا. ففي هذا الكتاب يقدم أرنولد التعريف التالي للنزعة الفلسطينية (الهمجية):

«أصحاب النزعة الفلسطينية هم الذين يعتقدون أن الثروة وحدها هي التي تدل على العظمة، ضاربين عرض الحائط بالفن والجمال والحضارة أو الأشياء الروحية عمومًا».

وأما النزعة العبرانية فهو يُعرفها بمقارنتها مع النزعة الهلينية، يقول:

«إن الهدف النهائي لكل من النزعتين الهلينية والعبرانية كما هو شأن جميع الأنظمة الروحية العظمى،



هدف واحد بلا شك، هذا الهدف هو تحقيق كمال الإنسان أو خلاصه. بل إن اللغة التي تعتمدها كل من هاتين النزعتين في تبصيرنا بكيفية الوصول إلى هذا الهدف كثيرًا ما تكون متطابقة أو متماهية مع هذين النظامين. إن الفكرة الأبرز والأعمق في النزعة الهلينية إنما تكمن في رؤية الأشياء كما هي في الواقع، وأما الفكرة الأبرز والأعمق في النزعة العبرانية فهي تكمن في السلوك والطاعة، ولا يوجد شيء قادر على محو هذا الفارق بين النزعتين. فصراع اليونانيين مع الجسد ورغباته يصدر عن كونه يحول دون التفكير السليم على نحو سليم، وأما صراع العبرانيين مع الجسد ورغباته فيصدر عن كونه يحول دون التصرف على نحو سليم».

ويضيف: «إن الفكرة المهيمنة في النزعة الهلينية تكمن في عفوية الوعي بينما تكمن فيما يتعلق بالنزعة العبرانية

في صرامة الضمير».

هذه المفاضلة، أو قل المقارنة بين هاتين النزعتين تهدف إلى تأكيد التكامل بينهما، وهي بهذا الاعتبار من المحاولات المهمة التي حاول بها هذا الناقد الذي يعتبر مؤسسة النقد الثقافي، القيام بعملية توليف بين الفكر والعمل.

ولا ريب في أن خطورة مشروعه الثقافي تتجلى في الطريقة التي أثر بواسطتها على لغة النقد والفكر الإنجلوساكسوني عندما أصبحت بعض أدوات النظرية الثقافية هذه عبارة عن مفردات مشحونة بأبعاد اصطلاحية متحاملة على الثقافة العربية الإسلامية بشكل مسبق الصنع. بل إن خصومتها الاستباقية مع النزعة «الفلسطينية» التي يعتبرها ماثيو أرنولد صنوًا للهمجية والبربرية والبعد عن روح الحضارة التي تحتفي بالفن والجمال، ليست مجرد رأي عابر متضمن في كتاب، وإنما هي خصومة تحفظها المعاني الاصطلاحية ذات السمة الاستمرارية التي أسبغتها على هذه الكلمات، فإذا بها تكرس عداء أيديولوجيًا مضمرًا لا يمكن لأي مشروع يحتضن حوارًا بين الحضارات تجاهله دون أن يعتبر غير منزه عن الهوى.



واللافت أن أرنولد كان علمًا من أعلام النزعة الإنسانية (الهيومانيزم) فضلاً عن أنه كان يهاجم التعصب الفكري باستمرار. وقد يكون افتتانه الشديد بالكتاب المقدس الذي اعتبره ينطوي على الأهمية نفسها التي ينطوي عليها الشعر من حيث كونه وسيلة للتغلب على ما سماه بـ «الكساح الروحي» هو الذي جعله يبدي هذا القدر من الانحياز والتحامل المسبق تجاه سكان فلسطين الأصليين.

غير أن معاني الكلمات لا تتغير بسهولة، فعلى الرغم أن الاكتشافات الآثارية بينت بجلاء أن قراءة «العهد القديم» ككتاب تاريخي عملية غير مجدية إطلاقًا، وذلك لأسباب كثيرة لعل في طليعتها حقيقة أن الحفريات التي قام بها الآثاريون لم تسفر عن نتائج تعزز صحة قراءة هذا الكتاب باعتباره تاريخًا فقد ظل الباحثون متمسكين بهذه المصطلحات، وبعبارة أخرى، فإن هذا الانحياز الأيديولوجي الذي تفند مضامينه الاكتشافات الجديدة التي تؤكد باستمرار محدودية الإسهام العبراني إذا لم نقل غيابه عن تاريخ فلسطين، وغلبة العنصر الأسطوري المختلق فيه على الحقائق التي لا يرقى إليها الشك، ما زال كامنًا في صميم الثقافة الغربية. وقد أصدر باحث بريطاني متمكن ويتمتع بسمعة أكاديمية جيدة، اسمه كيث ويتلام كتابًا خطيرًا يعبر عن هذا الوضع أفضل تعبير، أطلق عليه عنوانًا مثيرًا هو: «اختراع إسرائيل القديمة: إسكات صوت التاريخ الفلسطيني».

ويحاول الباحث في هذا الكتاب الكشف عن المفارقات التي تنطوي عليها مواقف عدد كبير من المؤرخين الذين ما زالوا متمسكين بانحيازاتهم المسبقة في ما يتعلق بالدور الذي أداه العبرانيون في فلسطين على الرغم من أن الاكتشافات الآثارية الجديدة تكشف بما لا يدع مجالاً للشك عن أن «العهد الجديد» لا يصلح للقراءة ككتاب في التاريخ. فالإشارات التاريخية والجغرافية وما تنطوي عليه من بعد ظرفي ما زالت تخيب آمال الآثاريين باستمرار.

بل إن النتائج التي توصلوا إليها كشفت عن ضرورة إعادة النظر في التطور «العبراني» الذي ما زال يسبغ على الموضوعية التي يفترض أن يتسم بها البحث التاريخي

نزعة عنصرية معادية سلفًا لكل ما هو غير عبراني في فلسطين. كما أن لغة التحامل الأيديولوجية المنزع والمسبقة الصنع هي التي تسيطر بنزعتها الأسطورية أو قل الخرافية، على كتابات هؤلاء المؤرخين.

سيطرة النزعة العبرانية

وأود أن أشير هنا إلى مثال على سيطرة النزعة العبرانية على شعر لورد بايرون شاعر الرومانتيكية الإنجليزية الشهير والذي توفى بعد مولد الناقد ماثيو أرنولد بعامين.

إن هذه السيطرة ليست جمالية صرفة كما قد يتبادر لقارئ ديوانه (ألحان عبرية) للوهلة الأولى، فهو يقدم فيه شخصية «سنحاريب» الآشوري الذي يصفه بالذئب المنحدر من أعالي الجبال ليدمر الحضارة المتمثلة في التراث العبري وبذلك يصبح انتصار الآشوريين على العبرانيين رمزًا لهزيمة الحضارة.

وهناك مثال آخر ترتبط دلالته بأثر النزعة العبرانية السلبي على نظرة الثقافة الإنجليزية إلى التراث الإسلامي. فاسم «إسماعيل» الذي يظهر بصيغته العبرانية (إشماعيل) في قاموس أوكسفورد يعني الرجل المنبوذ من قبل المجتمع.

وهذا المعنى كما هو واضح مستمد من تأويل الرواية التوراتية السلبي للقصة المعروفة.

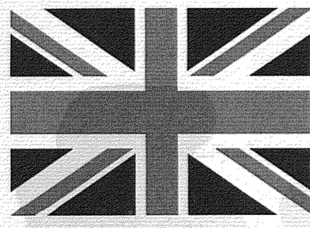
الدور العربي الإسلامي المنسي

وأخيرًا هناك الوجه الثالث للنزعة المركزية الأوروبية التي يتمثل في ما سأدعوه بمرض فقدان الذاكرة الحضارية، فالمناهج الدراسية البريطانية والأوروبية، تصر باستمرار على تكريس مفهوم «الحضارة المسيحية اليهودية» مهملة بذلك وجود ثلاثة مصادر وليس مصدرين فقط للحضارة الغربية.

وأساس هذا الإصرار أن الحضارة الغربية ذات جذر كلاسيكي (يوناني - روماني) وآخر مسيحي يهودي، وأن العناصر الكلاسيكية ضاعت حتى أعيد اكتشافها مرة أخرى خلال عصر النهضة، ولكن الحقيقة كما تشير إليها **E.L.Ranelagh** في كتاب «الماضي المشترك»، هي أن «ثقافة العصر الوسيط تحتم على الغربيين الاعتراف بأن الحضارة الغربية ذات جذر ثلاثي: يوناني ولاتيني وعربي.

صحيح أن الأدب اليوناني وصل إلى الغرب عن طريق الرومان وبواسطة اللغة اللاتينية.

وصحيح أن القسط الأعظم من معارف اليونان التي



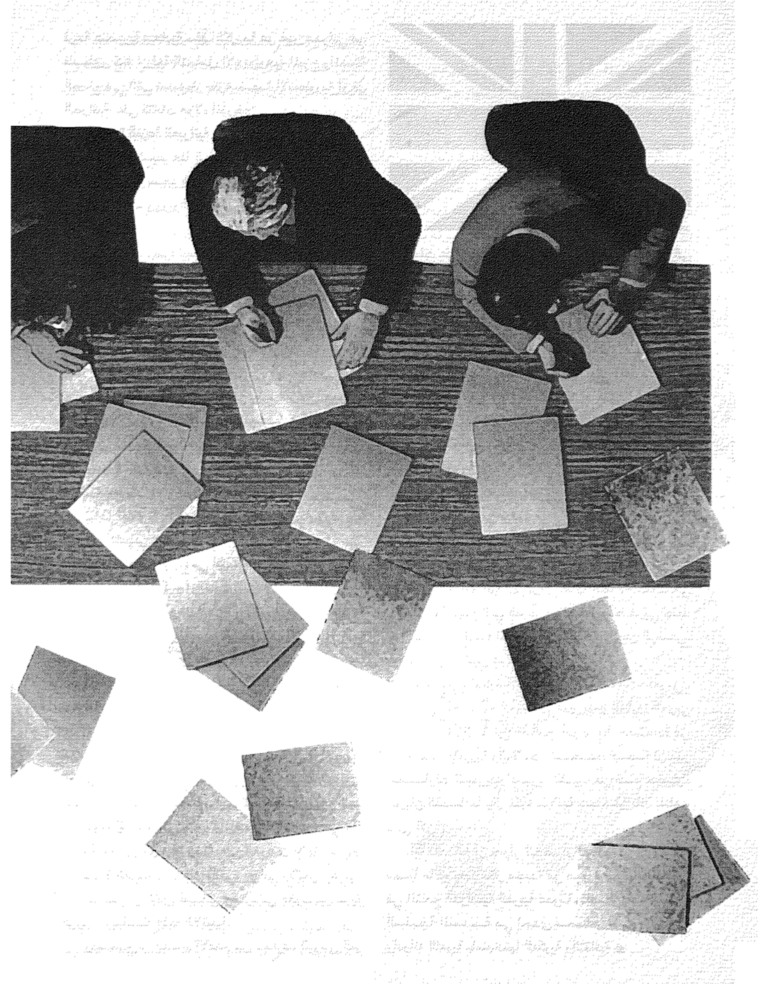
اشتملت على العلوم والفلسفة انتقل من البيزنطيين إلى العرب عن طريق الترجمة من اليونانية إلى العربية. ولكن العرب قاموا بدورهم في تطوير هذه المعارف التي نقلت إلى اللاتينية. بل إن مشاريع الترجمة التي أنجزت في إسبانيا وصقلية خلال القرن الثاني عشر كانت على حد تعبير المصدر نفسه، بمثابة الجسور نقلت المعارف عبرها من العرب إلى أوروبا الغربية التي كانت متخلفة آنذاك».

ويضيف المصدر: «إن ما يهمنا إلى حد كبير، نظرًا لأنه ليس مألوفًا، هو تراثنا العربي، إن الشعب الذي أطلق عليه في القرون الوسطى اسم «السراسنة» كان يشمل مجموعات عرقية مختلفة كان منها يونان وفرس وهنود وأقباط وأتراك وأرمن ويهود.

وقد تمثلت الإمبراطوريتان البيزنطية والفارسية هذه الحضارات القديمة الغنية. ولكن انتشار الإسلام السريع في القرن السابع الميلادي فرض عليها حضارة جديدة هي حضارة فاتحيهم التي عبرت عن نفسها بنمط عربي جديد من الحياة، حقيقته المركزية هي الإسلام، الدين الرسمي، ووسيطه في التعبير هو العربية لغة القرآن».

هذا الطرح لفكرة الاعتراف بالجذر الثالث، العربي - الإسلامي للحضارة العربية، والذي يبدو للقارئ العربي بديهيًا، ما زال خارج المناهج الدراسية المعتمدة في بريطانيا وأوروبا والولايات المتحدة، كما أن دور الحضارات السورية والمصرية القديمة في صنع حضارة اليونان القديمة ما زال فكرة خلافية بعيدة عن تلك المناهج حتى الآن.

آية ذلك كله أن حوار الحضارات لا يمكن أن يصبح مجديًا ما لم يعد النظر مجددًا في صورة العرب والمسلمين في المناهج الدراسية الغربية عمومًا، ذلك لأن هذه الصورة السلبية المنمذجة هي إحدى مصادر الوعي الأوروبي وأدواته اللغوية بامتدادتها الفكرية والثقافية. ■

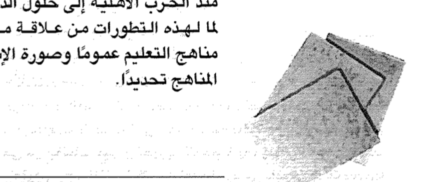


القرآن الكريم في المراجع والمناهج الدراسية الإسبانية:

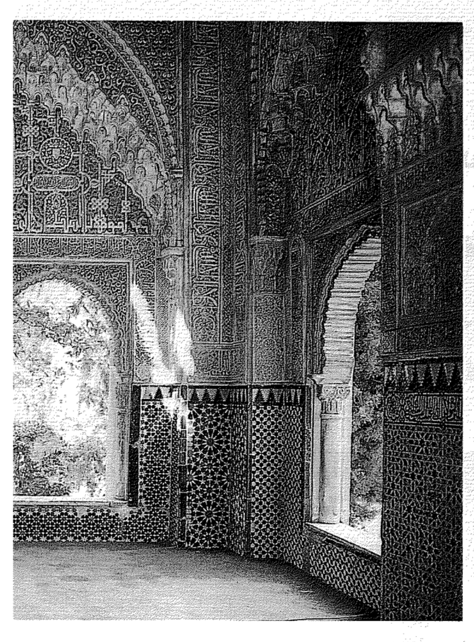
في المرحلة الشيوعية: كتاب ... ألفه محمد.
في المرحلة العسكرية: كتاب يأمر بقتل جميع الكفرة.
في المرحلة الديمقراطية: كتاب المسلمين المقدس.

بهيج ملا حويش*
إسبانيا

الحديث عن «صورة العرب والمسلمين في المناهج الدراسية في إسبانيا» يقتضي العودة إلى التطورات الاجتماعية والسياسية التي مرت بها إسبانيا منذ الحرب الأهلية إلى حلول الديموقراطية؛ لما لهذه التطورات من علاقة مباشرة مع مناهج التعليم عمومًا وصورة الإسلام في تلك المناهج تحديدًا.



* مؤسس المركز الإسلامي في إسبانيا.



وبناء على هذا يمكننا تقسيم الموضوع وفق تلك التطورات إلى ثلاث مراحل رئيسة:

- المرحلة الأولى أو مرحلة الحكم الشيوعي التي تتميز بانتزاع حق التعليم والإشراف عليه من الكنيسة وإسناده إلى مؤسسات الدولة من السماح للكنيسة والمثقفين الكاثوليك في الاستمرار بتشويه الإسلام من خلال النشاط الكنسي وقصص الأطفال والكتب المتداولة.

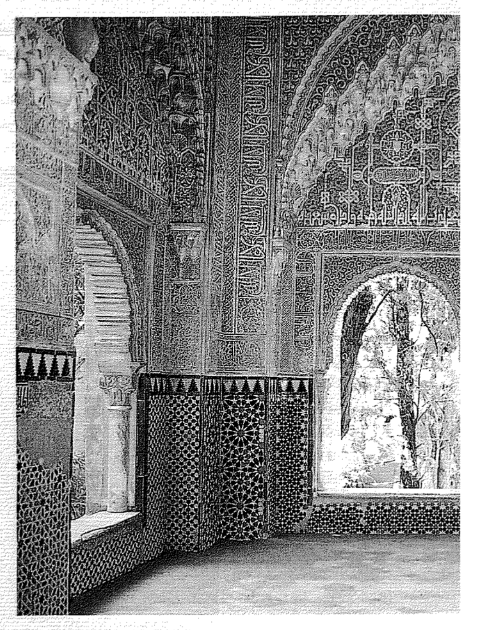
- المرحلة الثانية أو مرحلة الحكم العسكري بقيادة الجنرال فرانكو التي تتميز بإسناد التعليم كليًا إلى الكنيسة ثم انتقاله تدريجيًا إلى مؤسسات الدولة التعليمية، وقد تزامن هذا الانتقال مع التخفيف التدريجي لما يسيء للإسلام وتعاليمه.

- المرحلة الثالثة أو مرحلة الديمقراطية ووضع دستور ١٩٧٨م الذي أصبح التعليم بموجبه بيد الدولة كليًا، ولما كان الدستور لم يذكر «دين الدولة» فهذا يعني أن جميع الديانات تتمتع من الناحية النظرية بحقوق متساوية أمام القانون... في هذه المرحلة اتسم التعليم فيما يخص الإسلام بالنظرة الفلسفية النقدية مع إعطاء خطوط عريضة، هي صحيحة من حيث النص ولكنها غير مفهومة الأبعاد بالنسبة لطلبة المدارس.

مرحلة الجمهورية الإسبانية والحكم الشيوعي

كانت إسبانيا في عقد الثلاثينيات من القرن الماضي جمهورية شيوعية أقصت الملكية وشردت العائلة المالكة بين إيطاليا (حيث ولد الملك الحالي خوان كارلوس الأول) والبرتغال.

ولما كانت إسبانيا في حينه دولة شيوعية ماركسية ملحدة، فقد عزلت الكنيسة وتعاليمها عن الحياة العامة وحذفت تعاليمها من مناهج الدراسة لتحل محلها مناهج إلحادية تسفه الأديان كلها، ولكنها لم تشن حملة اعتقالات في صفوف القساوسة والرهبان ولم تنل من الكنائس والأديرة. ومن الطبيعي أن مناهج الدراسة لم يكن فيها ما يتناول الإسلام إلا في إطار محاربة الأديان جميعًا، وبقيت الكنائس محافل للتعليم الديني الكاثوليكي وتصوراته عن الأديان الأخرى مما ترك في ضمير الشعب الإسباني تصورات مشوهة عن الإسلام أولاً ثم اليهودية ثم بقية الأديان النصرانية، كما ترك في الأدب الشعبي المتداول حكايات وأمثال تعمق الكره والاستهزاء بكل ما هو ليس كاثوليكيًا. ثم إن المراجع اللغوية من معاجم وموسوعات وكتب لم تغير من التعريفات والتشويهات المتعمدة التي كانت سائدة قبل الحكم الشيوعي، والتي هي من مخلفات خبراء الحروب الاستعمارية وجيوش المنصرين الذين رافقوهم، ولعل المثال الأكثر بشاعة ما ورد في قاموس Tcsoro de la Lengua Castellana. Edicion Tame. S.A. يعرف القرآن بما يلي:



(هو ذاك الكتاب اللعين المليء بالسخافات الذي ألفه محمد بمساعدة الأريسي الكافر يحيى الأنطاكي وعالم الرياضيات اليهودي اشكول. وهذا ما يجمع عليه المؤرخون الذين تناولوا حياة ذاك الشرير الفاسد المسمى «محمد»).

وفي منتصف الثلاثينيات من القرن العشرين قام تحالف بين الجنرال فرانكو، قائد القوات الإسبانية في شمال إفريقيا حينئذ وبين الكنيسة التي فقدت سلطانها في شبه جزيرة إيبريا (البر الأوروبي) وأتباع الملكية المشردين في الأقطار الأوروبية، ورغم أن الحكومة المركزية الشيوعية كانت تتوجس من نيات الجنرال فرانكو إلا أنها كانت مطمئنة لكونه لا يملك أسطولاً بحريًا ولا جويًا، فضلاً عن أن أعداد جنده لا يوازون ما لدى الجيش الإسباني الرسمي. نقاط الضعف الثلاث هذه استطاع فرانكو التغلب عليها بعقد اتفاقات ثلاث: اتفاقية مع هتلر لتأمين حماية جوية أقوى مما لدى الجيش الإسباني الحكومي تكون قادرة على تحطيم القوة الجوية الإسبانية وتحطيم التحصينات ومراكز القيادات العسكرية وحتى المدنية التي تستعصي عليه، وأخرى مع موسوليني لتأمين أسطول بحري قادر على نقل جنده إلى البر الإسباني وتحطيم دفاعات السواحل هناك، وثالثة مع المقاومة المغربية بأن وعدهم بالتخلي عن معظم الأراضي المغربية مقابل مساندته بجيش مغربي يساعده في احتلال إسبانيا. وقد تم للجنرال فرانكو ما أراد، وأوفى بوعوده مع حلفائه إذ حمى دول المحور من أي هجوم قادم من الغرب، وتخلى عن استعمار الشرق المغربي عدا سبتة ومليلة، كما أوفى بعهده مع الكنيسة بأن سلمها التعليم في كل مراحله كما سلمها ما قدر بثلث أراضي إسبانيا لتستثمرها، ولكنه لم يف كليًا مع الملكية، فهو وإن كان قد أسقط الجمهورية إلا أنه لم يعلن الملكية بحجة أن الاستقرار والأمن لا يسمحان بإعادة الملك الآن وأن الأمر يحتاج إلى وقت لتثبيت دعائم الدولة والقضاء على الشيوعية نهائيًا ومن ثم النظر في إعادة الملكية لاحقًا. ومن أجل طمأنة الملكيين كون مجلسًا خاصًا لإعداد خوان كارلوس (الملك الحالي وابن وريث العرش آنذاك خوان دي بربون) لتسلم مملكة إسبانيا... وهذا ما تم فعلاً في أواسط السبعينيات من القرن العشرين، وفور وفاة فرانكو بويع خوان كارلوس الأول ملكًا لإسبانيا وما زال يحكم وفق دستور جديد يعتمد القيم الديموقراطية ومبدأ تداول السلطة التنفيذية.

مرحلة الحكم العسكري

عندما استتب أمر إسبانيا بيد الجنرال فرانكو أوكل قضايا التعليم والأحوال الشخصية ومعظم أراضي الدولة غير المملوكة إلى الكنيسة الكاثوليكية الإسبانية، وقد اكتفت الكنيسة

بهذا التنصيب فلم تنافس الدولة في شؤون الحكم، فكانت السلطة الدينية تكتفي بالحضور البروتوكولي إلى جانب الجنرال فرانكو ومباركته في المناسبات والأعياد، وكان هو يقبل يد رئيس مجمع الأساقفة راكعًا بين يديه اعترافًا منه لتفوق السلطة الدينية على الدنيوية على نهج حكام القرون الوسطى.

كان الجناح الغالب في الكنيسة الكاثوليكية مكونًا من الآباء اليسوعيين وهؤلاء أخضعوا المناهج الدراسية كليًا لتعاليم الكنيسة تعليمًا وممارسة ونشاطًا مدرسيًا،



كما أخضعوا كل ما له علاقة بالأحوال الشخصية وما يتبعها من وثائق رسمية للتعاليم ذاتها، كذلك الأمر بالنسبة للمستشفيات وإدارة الأملاك الشاسعة الممنوحة لهم مما جعلهم قوة اجتماعية واقتصادية ودينية في آن واحد.

ولكن جناحًا آخر كان ينمو ببطء وروية منذ عام ١٩٢٨م في مدينة نافارا تحت مسمى «المنشأة الإلهية» OPUS DEI كان هذا الجناح قد أسسه الأب خوسي ماريا اسكريباس بالاغيه ESCRIVAS ١٩٠٢ - ١٩٧٥م (الذي توج في شهر سبتمبر الماضي ٢٠٠٢م قديسًا).

كان الفاتيكان ينظر إلى هذا التجمع الجديد بعين الشك وعدم الرضا، خصوصًا أنه اعتمد أسلوبًا جديدًا في التربية والتعليم بتجميع الشباب من حوله، ولم تعترف به الكنيسة حتى عام ١٩٥٠م.

كان شعار المنشأة الإلهية: خُلقت لتحكم، وقد بدأ بالمدارس الثانوية والمعاهد التعليمية معتمدًا تربية صارمة لكل طالب لا يقوم بواجباته الدينية والدراسية، فخرّج مجموعة من الشباب المثقف الواعي لدوره في الحياة العامة، ثم تولى أتباعه كلية الحقوق في جامعة مدريد، ومنها بدأ تخرج الكوادر التي امتدت إلى إدارات الجامعات وكليات الاقتصاد على وجه الخصوص.

وبهذا الأسلوب سيطر على الجامعات، ومن خريجيه بدأت الوزارات تتشكل حتى أن آخر وزارة في عهد فرانكو كانت مناصفة بين أتباع «المنشأة الإلهية» ورجال الجنرال فرانكو، بل ومنهم عدد لا بأس به في التشكيلات الوزارية القائمة الآن.

كانت المزاحمة صامتة في نهاية النصف الأول من القرن العشرين بين الآباء اليسوعيين المشرفين على التعليم الأساسي وأتباع «المنشأة الإلهية» في التعليم الجامعي والعالي انتهى فيما بعد إلى اكتفاء كل واحد منهم بما عند الآخر. ولما كان التعليم الجامعي تعليمًا متخصصًا فلا مجال للحديث عن الإسلام في مناهجه التدريسية، وبذلك استقلت مدارس التعليم الأساسي والمعاهد المتوسطة في عملية تشويه الإسلام.

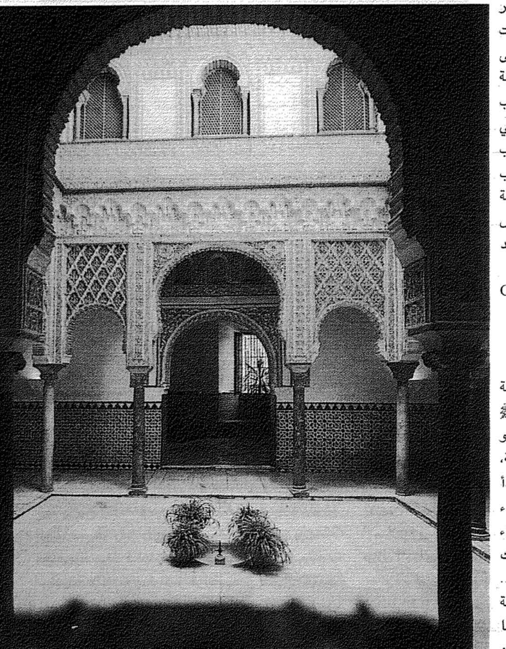
تناولت المناهج الدراسية في التعليم الأساسي والمعاهد المتوسطة الدين الإسلامي بصور شتى وبما يتناسب ومدارك الطالب. ففي مناهج التعليم الأساسي يُعرف الإسلام بما يلي:

«هو الدين الذي ابتدعه محمد، يسمح بتعدد الأزواج ويأمر بقتل غير المسلمين، ويحرم الخمر والخنزير، لأن محمدًا كان ثملاً ذات يوم فعضه خنزير ولما استفاق حرم الخمر والخنزير معًا». أما في المراحل الثانوية فكان التركيز على إعطاء تعريفات وتفسيرات لبعض المفاهيم الإسلامية وإغفال قيم الإسلام السامية مثل «الإسلام هو دين العنف والحرب والتسلط، وهو

دين متأخر، ومع ذلك يسعى إلى احتلال أراضي الغير، إنه خطر على المسيحية وعلى قيمها الروحية».

«والقرآن في العهد المدني يأمر المؤمنين بقتل جميع الكفرة» ص٢٠٢.

وفي دراسة أجرتها المستشرقة الغرناطية Emilia Alonso على ٢٧ معجمًا و٧ من الموسوعات المؤلفة إبان حكم فرانكو حول اثني عشر مفردة من المفردات ذات العلاقة بالإسلام انتهت إلى أن جميعها ذات قيمة ثقافية ضحلة ومعان قذعية. وتضرب على ذلك مثلاً ما ورد في ثلاثة منها: «الله هو رب العرب»، «القرآن هو كتاب محمد ذو الشعائر الزائفة والأحكام السخيفة والطقوس التي تقوم بها طائفة محمد البغيضة».



* موسوعة GRAN DICCIONARIO ENCICLOPEDICO UNIVERSAL (G.D.E.U)

وهي ما زالت متداولة حتى الآن تعرف محمدًا ﷺ (ص٣٣١٢) بما يلي: «هو مؤسس الديانة الإسلامية، فعندما بلغ الأربعين عامًا بدأ يتلقى أصواتًا ويرى أشياء اعتبرها وحيًا من السماء تقول له إن الله قد اختارك لإقامة الدين الصحيح... وعندما هاجر إلى المدينة سيطر على الأوضاع فيها «بانقلاب عسكري»، فجعل من المدينة قاعدة لغزواته مستغلاً موقعها على طريق قوافل مكة للتفرغ للسلب والنهب، ومسببًا قيام حروب بين مكة والمدينة انتهت بانتصاره. ثم توجه نحو سكان الجزيرة فأدخلهم في الإسلام بالتهديد وباستخدام القوة مما أكسب دينه لقب (الدين المحارب)»... «ومع أن الله لم يسمح بالزواج بأكثر من أربع نساء ولكن محمدًا لم يطبق ذلك على نفسه فتزوج الكثيرات آخرهن عائشة التي قضى معها خمسين عامًا!... ثم ينهي الكلام قائلاً:

«وبغض النظر عما يقال عنه أنه كان مصابًا بالصرع أو بالهلوسة فإن عبقريته وصراحته ليستا موضع شك أبدًا».

* موسوعة G.D.E.U

كان إطلاق يد الكنيسة في التعليم يتناسب عكسًا مع تطور الدولة الإسبانية واسترجاع هياكلها الإدارية بعد الحرب الأهلية وكان هذا يتجلى واضحًا في المناهج

الدراسية وفي الحياة الاجتماعية.

ففي عام ١٩٦٧م أعلنت حكومة الجنرال فرانكو قانون «حرية الأديان» الذي سمح لأتباع الديانات الأخرى - بما فيها البروتستانت والأرثوذكس - حق افتتاح دور للعبادة خاصة بهم وتشكيل جمعيات دينية أو ثقافية تحت رقابة الدولة ومتابعتها. وقد تواكب تطبيق هذا القانون مع تعديلات في مناهج التربية تخفف من الإساءة إلى الإسلام شيئًا فشيئًا وفي الوقت نفسه برزت فكرة «الأصول المسيحية» اليهودية المشتركة للثقافة الأوروبية التي أخذت تتنامى مع الزمن. وهذا يعكس تولي الجهاز الحكومي التربوي مهمة إعداد المناهج الدراسية بمعزل عن الكنيسة. ثم تتابعت التعليمات الوزارية لتخفيف مظاهر الممارسات الكنسية في المدارس، وبقي الأمر كذلك إلى عام ١٩٧٥م، أي بعد وفاة الجنرال فرانكو وعودة الملكية والحياة الديمقراطية إلى إسبانيا.

مرحلة الحياة الديمقراطية

لم يبدأ التطبيق الفعلي لنص دستور ١٩٧٨م وروحه حتى أواسط الثمانينيات من القرن العشرين. وفيما يخص التعليم الديني فقد جعل مادة اختيارية يشرف «رجال الدين» على وضع مناهجه أولئك الذين ينتمون إليه على أن تتكفل الدولة برواتب المدرسين.

لم يكن المسلمون في إسبانيا آنذاك قادرين على متابعة النقلات الاجتماعية السريعة، ولم يكن لهم تمثيل ديني أمام الدولة، وكان لابد والحالة كذلك من البدء من هذه النقطة بالذات، أي من «رسمية التمثيل» لعموم الجالية المسلمة ثم الانتقال بعد ذلك إلى وضع مسودة اتفاقية مع الدولة الإسبانية تبين خصوصيات المسلم المعترف بها وفق روح دستور ١٩٧٨م، ومن بين هذه الخصوصيات قضية التعليم والمناهج التعليمية... استغرقت مناقشة هذا الأمر قرابة خمس سنوات انتهت بتوقيع الاتفاقية عام ١٩٩٢م بعد التصديق عليها من البرلمان (LAS CORTES) ومن جلالة الملك خوان كارلوس الأول.

كانت فقرة التعليم قد ركزت على الأمور التالية:

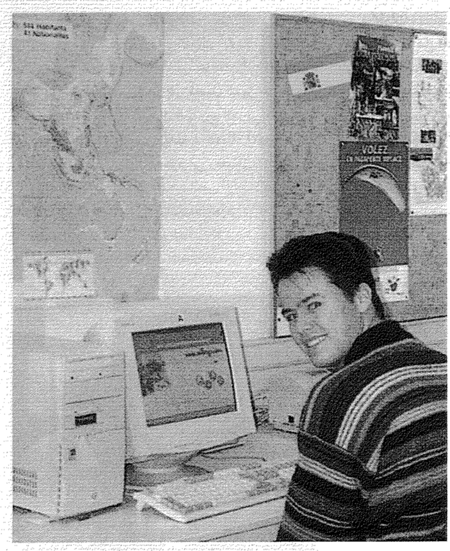
- ومن حق المسلمين تعلم شعائر دينهم أسوة بزملائهم من غير المسلمين وفق ظروف وامتيازات متشابهة.
- اللغة العربية لغة عبادة، وبالتالي فإن تعلمها واجب على كل مسلم وهي جزء من التعليم الديني.
- الدولة تتكفل بنفقات التعليم إذا وجد عدد كاف من الطلبة المسلمين في المدرسة الواحدة.
- لا يجبر الطالب على تعلم مادة الدين.
- من حق ممثلي الجالية المسلمة مراجعة مناهج التعليم في كل ما له علاقة بالإسلام.

بدأ وضع هذه الاتفاقية موضع التنفيذ في النصف الأخير من العقد الماضي إلا أن التعليمات الوزارية حول مؤهلات المدرس - والتي هي عامة لكل المدرسين - كانت تقف دون تعيين مدرسين مسلمين في التجمعات والمدارس المتفق عليها مع استثناءات قليلة في منطقة سبتة ومليلة وفي بعض مناطق البر الأوروبي الإسباني. ولعل التقسيم الإداري الإسباني قد أسهم في هذا الأمر، إذ إن إدارات التعليم في الولايات الإسبانية لها تعليماتها الإدارية كذلك، وبالتالي كان لابد من وجود جهاز إسلامي إسباني متفرغ ومتخصص لحل تلك العقبات وتذليلها بالتفاهم مع الجهات التعليمية المختصة.

إسناد التعليم الديني الإسلامي إلى المسلمين وتفعيل الاتفاقية تعطلت عجلته لأسباب أذكر منها:

- ضعف جهاز المتابعة المشار إليه سابقًا وعدم تكافئه مع نظيره الكاثوليكي واليهودي، فالأول له خبرته ورجاله وسنده، والثاني يحصر التعليم في المدارس الخاصة اليهودية وله من يسنده بالمال والخبرة، أما جهاز التعليم الإسلامي فكان ضعيف الخبرة ولا سند له من تمويل أو تسهيل اجتماعي تعليمي، وكان - وما زال - في حيرة من أمره إن هو طلب مساعدة الدولة بحكم المواطنة فإن الدولة تمتنع بحجة أنها لا تساعد الأديان الأخرى، وإن هو طلب المساعدة من الدول الإسلامية وسم بتأثير الدول الإسلامية على الجالية من خلال المساعدات المادية التي يتلقاها لتحقيق ذاته.

- انتقال الحكم إلى أيدي الحزب اليميني... لا يمكننا القول بأن حزب P.P الحاكم قد أعاق تطبيق الاتفاقية بجانبها التعليمي، ولكنه أعاد النظر فيها ووضعها في إطار الاتفاق الأوروبي، وهذا يعني تجميدها إلى حين الانتهاء من وضعها في الإطار الأوروبي العام. ثم إن الحملة العالمية للنيل من الإسلام قد بدأت فعلاً فور الانتهاء من حرب الكويت وهذا بدوره أثر سلبًا على تطبيق الجانب التعليمي من الاتفاقية. أما القول بأن التوجه الكاثوليكي لبعض رموز الحزب



الحاكم الذين ينتمون إلى فصيل «المنشأة الإلهية» له ضلع في إعاقة تفعيل الاتفاقية فإنه يحتاج إلى سند لم نطلع عليه، وكل ما في الأمر أن هذا الفصيل يسعى مع الأحزب الأوروبية الشبيهة بإدخال عبارات في الدستور الأوروبي يفهم منها أن هوية أوروبا مسيحية.

إن عدم تطبيق التعليم الإسلامي على النحو المذكور أعلاه لا يعني أن مناهج التعليم تغفل معالم الإسلام كليًا، ولكنها تضعها في إطار التعليم الاجتماعي والفلسفي النقدي، فهي تعتمد العلمية في أخذ النص دونما شرح لمراميه، وتعتمد إبراز النقد لبعض جوانبه كقضيتي «الجهاد» و«المرأة». والذي يبدو لنا أن مدرسي هذه المناهج ليس لديهم مراجع موثقة عن الإسلام إلا ما هو موجود في كتب الثقافة العامة، إذ وجدنا أن عددًا منهم يطلب من المراكز الإسلامية بعض التوضيحات، وأن عددًا آخر يطلب من تلك المراكز إرسال من يلقي محاضرات تشرح أبعاد النصوص الواردة ويجيب في الوقت نفسه عن تساؤلات الطلبة.

ففي منهج الصف الخامس الابتدائي مثلاً تذكر الكتب المقررة أن المسلمين:

دينهم الإسلام، كتابهم القرآن، نبيهم محمد، وأن أركان الدين الخمسة هي: الشهادتان، الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج مع شروحات بسيطة جدًا.

وعمومًا يمكن القول أن المرحلة الديمقراطية أوقفت التزييف الفاضح ولكنها اختزلت الإشارة إلى الإسلام في نقاط معدودة.

وإجمالاً لما يرد في مختلف مناهج التعليم الحالية وفي مختلف المقررات المدرسية وإسنادًا إلى ما ورد في دراسة قام بها الأستاذان غاليندو، والريسوني نقسم موضوع الدراسة هذه على النقاط والتعريفات التالية:

الإسلام، الله، القرآن، محمد، الجهاد، المرأة، الآخرة.

ـ الإسلام:

هناك خلط واضح بين الإسلام وبين العرب من حيث العادات والتقاليد وأنظمة الحكم والحياة الاجتماعية والنشاط الاقتصادي. فقد كنا نقرأ مثلاً «الإسلام دين جبري ـ قدري FATALISTA يدعو إلى التسليم للأقدار والخضوع لمجريات الحياة ويدفع معتنقه إلى اتخاذ مواقف تتسم بالاستكانة وعدم التفاعل مع الأحداث «إن هذه الفلسفة الحياتية قد تكون السبب في تأخر المسلمين وضعف التفكير التقدمي لديهم».

«ويتميز المسلمون اليوم بقوة الرباط الديني، والثروة البترولية التي جلبت لهم الدولارات كما جلبت لهم الأزمات، والتخلف الشامل».

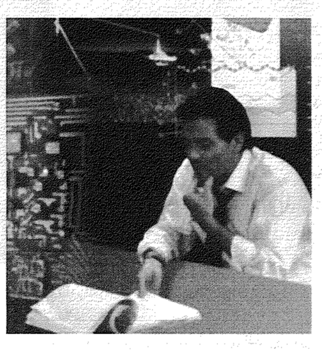
«عقيدة التوحيد وقوة السنة والتعصب الديني كانوا من العوامل الرئيسة في مقاومة الشيوعية وفي جعل

المسلم متحفظًا تجاه كل ما هو أديولوجي إلحادي»

«هناك ما يشبه الثورة في العالم الإسلامي، فهناك من يرفض القرآن دستورًا ويتحاكم إلى القوانين الوضعية، وهناك من يتجه إلى فصل الدين عن الدولة كما فعلت تركيا واستبدال التقويم العربي بالتقويم الميلادي كما فعلت تونس (يقصد العطلة الأسبوعية) وهناك من ينزع إلى ترك الصوم في رمضان».

«التشدد هو إحدى خصائص الإسلام رغم أن القرآن والسنة لا يتفقان مع التشدد الديني».

«لقد وجد محمد أن العقيدة وحدت اليهود والمسيحيين فبدأ له أن استحداث دين جديد يوحد



العرب سياسيًا واجتماعيًا، وبذلك يضمن الزعامة الدينية والسياسية معًا».

في الكتب الحديثة نجد ما يلي: «تقوم رسالة محمد على أنه نبي مرسل برسالة إلهية مكلف بإبلاغها إلى الناس جميعًا».

«يقوم الإسلام على قواعد خمس: الشهادتان، الصلاة، خمس مرات في اليوم، الصدقة، صوم رمضان، الحج إلى «الكعبة» ومنهم من يضيف «الحرب المقدسة» كركن سادس من أركان الإسلام».

- الله:

«الله هو رب العرب» أصبحت اليوم عبارة لا تقرأ إلا في الكتب القديمة وحل محلها ترجمة المقابل اللفظي لها في اللغة الإسبانية DIOS «الرب الخالق».

- القرآن:

كانت المناهج المدرسية القديمة تذكر عن القرآن ما يلي:

«لا يعرف على وجه الدقة إن كان محمد مؤلفه أو ناقله» «النسخة المعتمدة هي من عمل سكرتيره زيد بن ثابت». «هو الكتاب الذي يروي عقيدة محمد».

أما الآن فإن المناهج الحديثة تتحدث عن القرآن الكريم بموضوعية من حيث إنه كتاب المسلمين المقدس وعن بدء الوحي، وجمع القرآن، وتقسيم نزوله، وأقسامه الموضوعية... إلخ. بعض النصوص تشير من طرف خفي إلى أن القرآن قد تأثر بالتوراة من حيث التشريع. ذلك أن المسيحية لا تشريع فيها، ويضرب لذلك أمثلة عدة.

- محمد ﷺ:

لم تعد الأوصاف القذعية ترى في كتب المناهج المدرسية الإسبانية مثل «المجنون، الذي ظن أنه تلقى وحيًا من السماء، الذي ألف القرآن» بل حلت محلها أوصاف جديدة مثل «الداعي إلى المثل الأخلاقية، الذي أوجد مدرسة متوافقة مع العقلية العربية» وفي مرحلة ما قبل الديمقراطية كنا نقرأ مثلاً: «لم يجد محمد حلاً لحالة الفقر التي حلت بالمسلمين المهاجرين سوى التفرغ للقتل ونهب القوافل والانتقام في الوقت نفسه من القريشيين في أموالهم وأشخاصهم».

«لم يستطع تشكيل نظام ديني وسياسي ولا ثقافة متينة، بل إن ثقافة ذلك المجتمع كانت ثقافة ضحلة هي حصيلة ثقافات القبائل التي انضمت إليه».

في الكتب الحديثة نجد: «أعلن محمد أن العلاقات الإنسانية الصحيحة لا تقوم على رابطة الدم وإنما على الأخوة في الله، وقد أعلن هذا في قلب مجتمع قبلي تتحكم القبيلة في كل شيء فيه».

ومن هنا تأتي صفة العالمية التي يتميز بها الإسلام ذلك أن رسالته لم تكن موجهة لقبيلة معينة ولا إلى لون أو لغة، بل إلى الأمة التي يعيش كل مسلم فيها كفرد متساوي الحقوق مع غيره، وبناء على هذا تسعى الرسالة إلى تحكيم شرع الله في الأرض والدفاع عن أرض الأمة والتوسع في عملية حماية العقيدة كما كنا نقرأ».

«عاش محمد يتيمًا في جو ديني تتقاسمه الوثنية واليهودية والمسيحية، اشتغل بالرعي ورافق القوافل

التجارية، وبذلك اطلع على ثقافات جديدة وأفكار جديدة لم يطلع عليها شباب قبيلته، كما أنه اطلع على اليهودية والمسيحية.. كان يحب الانقطاع عن الناس ويصعد الجبل ليؤدي صلواته، وكان متميزًا بعصبيته وبنفسيته المريضة وعانى كثيرًا من أزمة الانتماء الديني». نصوص كهذه تركت مكانها لرواية طفولته ﷺ وتعبده في حراء وفي تلقي الوحي والإسراء والمعراج بلغة محايدة لا تنم عن تكذيب ولا تصديق.

- الجهاد:

«الحرب المقدسة هي أهم ما يأمر به الدين المحمدي» هذا التعريف للجهاد ما زال حتى يومنا هذا بل ولعل تعريف «الجهاد» هو الأمر الوحيد الذي لم ينله تطوير المناهج المدرسية الإسبانية، وقد يكون مرجع ذلك إلى أن العقلية الغربية تفرق بين الدين والدولة، فتفهم أن الدولة من حقها شن الحروب أما الدين فلا. فهناك اقتطاع لنصوص قرآنية من سياقها الأصلي توحي بأن الجهاد هو قتال كل من لا يسلم مستشهدين مثلاً بالآية الكريمة: ﴿ واقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ ﴾ [البقرة: ١٩١] ﴿ فَاضْرِبُوا فَوْقَ الأَعْنَاقِ وَاضْرِبُوا مِنْهُمْ كُلَّ بَنَانٍ ﴾ [الأنفال:١٢] وأن الإسلام يشجع المسلمين على الجهاد ويعدهم الجنة ﴿ وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ كُلُّهُ لِلَّهِ ﴾ [الأنفال: ٣٩].

- المرأة:

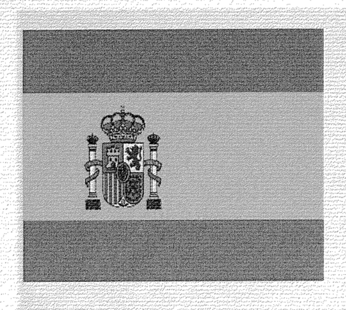
الكتب الحديثة تتناول قضية المرأة في الإسلام على النحو التالي:

«تحرير المرأة في العالم الإسلامي يسير ببطء شديد مقارنة بما هو عليه في الثقافات الأخرى».

«ما زالت الأسرة هي القاعدة الأساسية للمجتمعات المسلمة وما زالت تحت سلطة الرجل».

«نجد اليوم أنه رغم التشديد الديني فإن العادات الغربية بدأت تشق طريقها في المجتمعات المسلمة، حيث عُدلت الأحكام القرآنية لجعلها موافقة لمقتضيات الحياة والعمل على الطريقة الغربية».

وعمومًا فإن المناهج الدراسية ما زالت تؤكد أن من خصائص الإسلام البارزة: تعدد الزوجات وامتهان المرأة وحقوقها، والجو الثقافي السائد في المدارس يقارن بين ما هو عليه من حرية فردية وبين ما في الإسلام من تنظيم للعلاقة بين الرجل والمرأة في إطار الشريعة فيجد الطالب أو الطالبة أنه يعيش حياة حرة لا



تتوفر في الأجواء الإسلامية.

- الآخرة:

تتحدث كتب المناهج الحديثة عن نظرة الإسلام إلى الآخرة على أنها قضية مادية محسوسة يعيشها الإنسان بالروح والجسد، وأنه يتوسع في وصف أهوال يوم القيامة، وفي عذاب جهنم ونعيم الجنة وما فيها من رغد وشهوات. ثم يبرز الفروق الكائنة بين المسيحية واليهودية والإسلام في كل ما له علاقة بقضية الآخرة.

الخلاصة:

- المناهج المدرسية الحديثة الإسبانية تتناول الإسلام بشيء من الحيادية.
- واضعو المناهج المدرسية يتصفون بالمهنية ولكن قد تنقصهم مراجع إسلامية باللغة الإسبانية وهذا هو مرجع الخلط في بعض المفاهيم.
- التأثر بالجو الثقافي العام قد يملي على بعض واضعي المناهج أو مدرسيها تفسيرات وتأويلات بعيدة عن الحقيقة، وهذا غير مستغرب في أي بلد في العالم.
- تفعيل الاتفاقية بين الأقلية المسلمة والدولة الإسبانية إلى دفعة جديدة وأجواء نظيفة ليستا متوفرتين في الوقت الحاضر.
- وزارات التعليم والثقافة على استعداد لتعديل كل ما من شأنه إساءة إلى الإسلام إن كان افتراء أو سوء فهم إلا أنها ليست على استعداد لوضع كل ما من شأنه تغليب القيم الدينية على القيم الغربية العلمانية.
- الدوائر الإسلامية المختصة بقضية التعليم مدعوة لوضع مناهج إسلامية تلقى قبولاً من الدوائر الغربية. ■



برامج «التعددية الثقافية» في المدارس الإيطالية قد تحسّن الصورة:

العرب: بدو.. متخلفون.. يسكنون الصحراء

حسين محمود*
مصر

من المؤكد أن التفتيش في المناهج الدراسية التي تدرس في المدارس الإيطالية بمختلف درجاتها وأنواعها بحثًا عن الطريقة التي تقدم بها الشخصية العربية ليس بالعمل السهل الذي يمكن إنجازه في فترة زمنية محدودة، ولكن يمكن تلمس بعض الخطوط الرئيسة المهمة التي يمكن أن تكون كاشفة، وربما لن تكون كافية، وينبغي أن تخضع لبحث أطول وأعمق.

*أستاذ اللغة الإيطالية بجامعة حلوان.

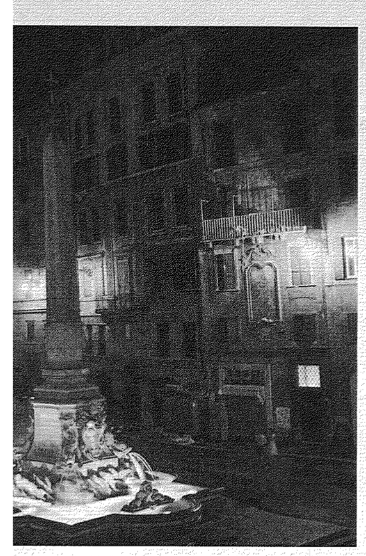
ولتقصير المسافة كان لا بد لي من استيضاح الأمر لدى المختصين بتدريس هذه المناهج،وجاء الاختيار على شخص الدكتورة كونشيتا كورسيللي، والتي قضت فترة طويلة تقترب من عشرين عامًا، في تدريس هذه المناهج المقررة على الطلاب الإيطاليين ولكن في المدرسة الإيطالية بالقاهرة، وهي مدرسة رسمية تتبع السفارة الإيطالية وتخضع للمناهج المدرسية نفسها التي يتم تدريسها في إيطاليا.

والدكتورة كورسيللي التي تعيش في مصر، منذ أن تزوجت من أستاذ كبير متخصص في الأدب الإيطالي، في منتصف السبعينيات، واعية تمام الوعي بما نسأل عنه ومقاصدنا من وراء السؤال، ولهذا فهي الأقدر على الإجابة عن التساؤل بحكم قربها من الصورة الحقيقية للشخصية العربية والصورة التي تقدم في الكتب الدراسية الإيطالية.

بداية لا بد من التعرف على نظام الدراسة في المدارس الإيطالية حتى نستطيع أن نفهم كيف تتشكل هذه الشخصية. فالدراسة تنقسم إلى مراحل متعددة، الأولى هي الحضانة أو **la scuola materna** ومعناها المدرسة الأموية، تليها المدرسة الابتدائية، ثم الإعدادية، ثم المدرسة أو **il liceo** وتطلق على المدرسة الثانوية.

ومن الطبيعي أن تكون المناهج في الحضانة تتشكل غالبًا من الحكايات التراثية، وفي المدرسة الابتدائية من مناهج ثابتة في بعض العلوم ومتغيرة في علوم أخرى، وكذلك الحال في المدارس الإعدادية التي تزداد فيها مساحة الحرية في تقرير المناهج الدراسية التي تعتمد على المكتبة في غالب الأحيان. فليس هناك منهج دراسي ثابت سوى في مواد مثل الجغرافيا والتاريخ، ولكن مناهج الأدب تعتمد على المكتبة واختيارات المدرس أكثر من الاعتماد على منهج ثابت. أما الدراسة الثانوية فهي متخصصة، وفي الغالب لا يحصل الطالب في المدرسة الثانوية على تأهيل في المواد النظرية إلا بقدر محدود. وعلى كل حال فالمدرسة الإيطالية بالقاهرة متخصصة في المرحلة الثانوية في العلوم، بما لا يعطي فسحة كافية للآداب، وهي المسؤولة عن تكوين الطلاب لأفكارهم حول شخصيات العالم المختلفة.

وقبل أن أتحدث مع الدكتورة كورسيللي عن



صورة الشخصية العربية كما تقدم في المناهج الدراسية الإيطالية بادرتني بالقول: أنها بصفة عامة تقدَّمُ بشكل سيئ، وأن الانطباع العام الذي يمكن أن يخرج به الطالب من المناهج المدرسية هو أن العربي شخص متخلف حضاريًا، وبعيد كل البعد عن أنماط التفكير الحديثة. وللأسف كما تقول الدكتورة كورسيللي فإن العرب بأنفسهم يسهمون في تعميق هذه الصورة في وعي الطلاب الإيطاليين، فهي بحكم عملها في الإذاعة الموجهة تستمع إلى البرامج الدينية الموجهة للشباب الإيطالي الذي لا يزال في طور الدراسة ترى أن الرسالة الموجهة تناقش قضايا قديمة تزيد في عزلة المجتمع العربي وتزيد المسافة بينه وبين المجتمع الغربي.. فأحد البرامج مثلاً يتكلم عن بقاء المرأة في المنزل وارتدائها الحجاب وما إلى ذلك مما لا يحتاجه المواطن الأوربي، بل يحتاج إلى رسالة مغايرة تتحدث عن سماحة الإسلام والحقوق التي يوفرها

بقدر كبير من السمو والرقي.

شخصية المدرس

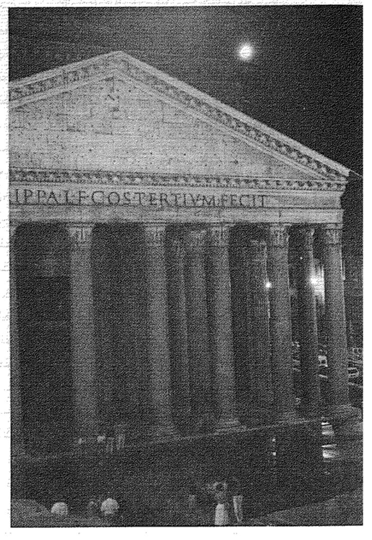
وتعلق الدكتورة كورسيللي مسؤولية كبيرة على مدرس الفصل في المدارس الإيطالية، فإذا كان شخصًا حاقدًا وكارهًا للعرب والمسلمين استطاع أن ينقل هذا إلى الطلاب بفضل الحرية النسبية في اختيار الكتب التي يقررها على تلاميذه. أما إذا كان شخصًا منفتحًا ومثقفًا فإنه سيحاول أن ينقل إلى التلاميذ الصورة الحقيقية.

أما المناهج الثابتة مثل التاريخ أو الجغرافيا فهي تحتاج إلى تحديث، فلا تزال هذه الكتب تتحدث عن الصحراء وسكانها من البدو والحياة البدائية التي يعيشونها، متجاهلة ما طرأ على هذه الحياة من تقدم في جميع المجالات، وخصوصًا في مجالات يعمل فيها الإيطاليون أنفسهم مثل البترول والكيماويات. حتى إن طلاب المدرسة الإيطالية في مصر رفعوا إلى وزارة التعليم في بلادهم مطالبين بتغيير المناهج لتواكب التحديث الذي شهدته المجتمعات العربية في العقود الأخيرة. ولكن هؤلاء الطلاب لهم وضع خاص، فهم شهود عيان رأوا بأنفسهم المجتمعات التي تتحدث كتبهم عنها، وأدركوا أن لها صورة مغايرة عن الصورة المطروحة في الكتب.

صور مغلوطة

أما التلاميذ في المدارس الإيطالية في إيطاليا فهم يصدقون مثل هذه المعلومات لأنهم يثقون فيما يقدم إليهم، وبالتالي يقعون ضحية لهذه المعلومات المغلوطة. وتلفت الدكتورة كورسيللي النظر إلى أن الجهود التي تبذل للتعريف بالمجتمعات العربية داخل إيطاليا أغلبها سياحية، وبالتالي فهي تكرس في مصر مثلاً لصور «الحانطور» أي العربة التي تجرها البغال أو الجياد، أو صور الجمال في مناطق الأهرامات الصحراوية، ومن ثم فإن هذه الجهود تصب في تأكيد وتعميق الصورة المغلوطة الموجودة أصلاً في الكتب الدراسية.

وتؤكد الدكتورة كورسيللي أن المدرسة الإعدادية بالذات هي المرحلة التي يكون فيها التأثير على الطلاب أشد ما يكون، فهناك إمكانية من جانب مدرس الفصل للاختيار بين الكتب التي تقدم المظاهر التاريخية والاجتماعية والثقافية. ويعتمد هذا على المدرس وعلى التلميذ أيضًا. ولكن هناك محددات تحكم ما يمكن أن



للمرأة وليس ما يمكن أن يفهم منه الأوروبي الصورة معكوسة أو مشوهة.

وتشكو الدكتورة كورسيللي من أن الخطاب الموجه إلى الشباب في إيطاليا هو خطاب ديني متشدد في أفضل الأحوال، إن لم يكن متطرفًا. أو أنه يتحدث عن التوحيد والقضايا الفلسفية المرتبطة بالدين وهي قضايا قتلت بحثًا في العالم الغربي. كما أن الخطاب الديني الموجه إلى إيطاليا يحافظ على تفوق الرجل بصفة عامة في مقابل دور متراجع للمرأة، وهو ما يمكن أن يوصف بالرجعية في نظر المتلقي الأوربي.

ولا تعترض كورسيللي على هذا المضمون المقدم في حد ذاته، وإنما تعترض على مدى ملاءمته وعن مغزى الرسالة التي ينقلها وخصوصًا فيما يتعلق بالمرأة التي يتكون عنها انطباع عام بأنها مثل الحيوان الأليف الذي يحتفظ به في المنزل. وترى أن من الأحرى أن تقدم الصورة الحقيقية للمرأة المسلمة والتي تتسم

تعطيه المدارس للطلاب في هذه المرحلة، فهناك التمييز العنصري وهو المظهر الذي يرفضه المجتمع وبالتالي لا تستطيع المدرسة إلا أن ترفضه. وهناك العولمة وما تفرضه من رؤية تغيب عنها خصوصية الثقافات المحلية وتضعها في موضع متدنٍّ إن لم يكن منحطًا بالنسبة لما يمكن أن يسمى بالثقافة العالمية. وهناك مشاكل يعيشها المجتمع الغربي نفسه مثل الجماعات غير الأوروبية التي أفرزتها ظاهرة الهجرة من خارج أقطار الوحدة الأوروبية ومدى اندماجهم في المجتمع الغربي، وما ينشأ عن محاولات الاندماج من مشاكل على الجانبين، على الجانب الأوروبي وعلى جانب المهاجرين غير الأوروبيين. ثم هناك قضايا تتعلق بالزيجات المختلطة، فهناك إيطاليون مقيمون في الدول العربية وهناك عرب مسلمون مقيمون في إيطاليا. وهناك أطفال عرب أقاموا فترة من الزمن في إيطاليا ودخلوا مدارسها وهناك أطفال إيطاليون عاشوا فترة في الدول العربية ودخلوا مدارسها، ومن ثم فهناك تأثيرات مشتركة تجبر المدرس على أداء خيارات معينة فيما يقرره على الطلاب من نصوص.

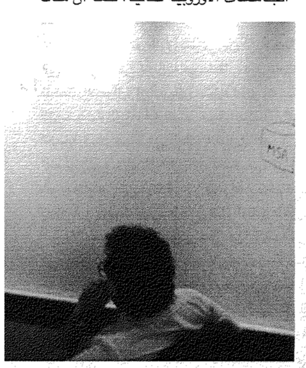
العرب وإسرائيل

ومن أمثلة القضايا التي تقدمها المناهج الإيطالية بصورة مخالفة عما تقدم عليه في العالم العربي قضية حرب أكتوبر، حيث لا تعتبر في الكتب الإيطالية بصفة عامة حربًا كسبها العرب، وتميل إلى كونها حربًا متعادلة، فليس هناك ما يشير إلى نصر أكتوبر في الكتب الدراسية الإيطالية، ولذلك سببان، السبب الأول: هو خضوع مؤلفي الكتب الدراسية الإيطالية للرؤية الإسرائيلية فيما يخص نتائج حرب أكتوبر، والثاني: هو رغبة المسؤولين عن وضع المناهج في عدم الانحياز لأي من الجانبين في الصراع العربي الإسرائيلي وقناعتهم الشخصية بأن نتائج الحرب لم تكن في صالح العرب وحدهم، وإنما في صالح إسرائيل أيضًا. ولكن هذا الوضع بدأ يتغير الآن، حيث تجد بين المفكرين الإيطاليين حاليًا من ينحاز إلى العرب باعتبارهم أصحاب حق وخصوصًا بعد اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الثانية، بل إن هناك من اليهود الإيطاليين من يقف إلى جانب القضية الفلسطينية. ولا شك أن المظاهرات التي تشهدها إيطاليا حاليًا لدعم الانتفاضة سوف يكون لها أثرها القريب على تغيير المفاهيم التي تكرس لها الكتب المدرسة، وهي ميزة تتميز بها الكتب الدراسية وبخاصة الحرية في الاختيارات.

الحروب الصليبية

والقضية الثانية هي الحروب الصليبية التي كانت تقدم من قبل كصراع حضاري بين العرب والأوروبيين، ولكن في السنوات العشر الأخيرة تبدلت الأحوال بعد الدراسات الحديثة التي أجريت في هذا المجال والتي أوضحت أن الحروب الصليبية كانت أيضًا فرصة للتبادل الثقافي بين الحضارتين العربية والغربية، وأصبحت الرؤية أكثر توازنًا بعد أن تم تجاوز قضية المسؤولية عن وقوع هذه الحروب. فلم نعد نرى الآن أن الفارس الأوروبي يقهر الفارس العربي (الكافر من المنظور المسيحي الأوروبي في العصور الوسطى)، بل أصبحت الرؤية أكثر اتزانًا. والدرس الذي تعطيه معالجة الحروب الصليبية هو أن السلام أفضل شيء في العالم ولا بد من تربية التلاميذ على السلام وعدم كراهية أحد.

وفي هذا الإطار أيضًا يمكن أن نلحظ تقدمًا في المعالجة الغربية للمجتمع العربي، فمن قبل كان ينظر إليه من المنظور الاقتصادي فقط، باعتباره رجل بترول ثريًا ماليًا متخلفًا فكريًا وحضاريًا، أما الآن فهناك اتجاه لفهم الاتجاه الثقافي العربي. وهناك محاولات لفهم الأدب العربي ولدراسة اللغة العربية.. وهناك أقسام للغة العربية في الجامعات الأوروبية حاليًا، كما أن هناك

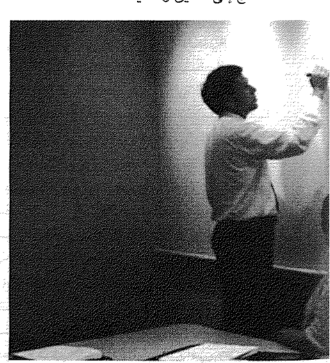


جماعات من منظمات ومدارس وكليات تأتي لدراسة اللغة العربية في البلاد العربية. وكل هذا يصب في محاولة فهم العرب على نحو أفضل. ويمكن القول أن الثقافة أصبحت قبل الاقتصاد حاليًا كمنظور للرؤية الأوروبية للعرب حاليًا.

الحوار لا التصادم

وإجمالاً يمكن القول أن المناهج تشجع الحوار وليس التصادم، ولكن هذا لا يمنع من وجود متطرفين، إلا أنه لا يؤثر على المناهج الدراسية التي يحدث عليها تفتيش دائم حتى تتسم بالموضوعية، وحتى تحد من تأثير الرؤية الشخصية. بل إن المناهج الدراسية أحيانًا ما تتهم بالنقد الذاتي.

وكما قلنا فمناهج التاريخ والجغرافيا ثابتة ولكن مناهج اللغة الإيطالية متغيرة، وتقدم فيها آداب أخرى منها الأدب العربي. والتاريخ والجغرافيا يهتمان بالرؤية الخاصة للمؤلف وهي مناهج متخلفة وقديمة وتحتاج إلى تحديث، وجزء منها كتبه أجانب - فرنسيون وإنجليز - وتتم ترجمته إلى الإيطالية، وبعضها يوميات يغلب عليها طابع المشاهدة والانطباع الذاتي. وهذه الكتب ليست منحازة بقدر ما تحتاج إلى تعميق وتحديث.



وسألت الدكتورة كونشيتا كورسيللي إن كانت الكتب المدرسية الإيطالية تقدم العرب على أنهم متطرفون دينيون، وأنهم متعسفون في التعامل مع المسيحيين نفت ذلك إلا أن بعض الموضوعات التي تدرس للطلاب وخصوصًا في موضوعات التعبير والإنشاء تفرق أحيانًا بين النظم العربية المختلفة، فهناك دول تتعامل بتسامح مع الأديان الأخرى، وهناك دول لا تسمح لمعتنقي الأديان الأخرى بممارسة الشعائر ولا تبني لهم الكنائس. وتعمق وسائل الإعلام هذه الأفكار بما تنشره عن الأحداث التي تتعلق بموضوعات التمييز الديني.

تعدد ثقافي

وإذا كانت هذه الأفكار التي تقدمها الدكتورة كونشيتا كورسيللي هي نتاج العمل الميداني في حقل التدريس في المدرسة الإيطالية فإن هناك العديد من المؤشرات التي تؤكد صدق كلامها وهي عبارة عن برامج منشورة على صفحات الإنترنت فيما يتعلق بدعم المكتبات المدرسية في إيطاليا أو في تقويم المناهج، وهي برامج تم تنفيذ بعضها بينما البعض الآخر لا يزال في طور الدراسة تمهيدًا لتطبيقه في المستقبل.

ونختار من هذه البرامج برنامجًا بعنوان «رفوف المكتبات المدرسية والتبادل الثقافي» ونقرأ في هذا البرنامج أسئلة عدة ومحاولات للإجابة عنها تبدأ بسؤال بدهي: ما هي أهمية إنشاء رفوف تهتم بالتبادل الثقافي في المكتبات المدرسية؟

والسؤال الثاني: ما هي الكتب والموضوعات التي ينبغي أن تكون حاضرة على هذه الرفوف؟

والسؤال الثالث: كيف يمكن المساهمة في نمو وعي متعدد الثقافات من خلال القراءة؟

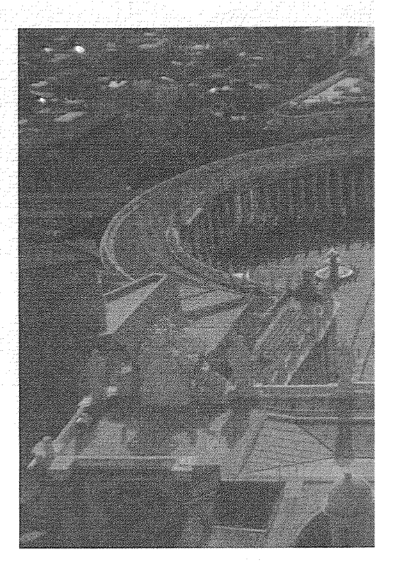
والبرنامج ينشر دليلاً ومقترحات عديدة تحاول الإجابة عن هذه التساؤلات وتلبي الحاجة إلى معرفة وتقويم الثقافات المختلفة عن الثقافة الإيطالية في المدرسة وفي المكتبات العامة وفي الحياة اليومية للناس العاديين.

ويجيب عن هذه التساؤلات فينيتشو اونجيني الذي يعمل في الإدارة العامة للتعليم الابتدائي في وزارة التعليم العام الإيطالية، وهو متخصص في مناهج القراءة والتربية الثقافية التبادلية ويعتبر من المراجع العلمية للمشروعات الأوربية في هذا المجال، وله مؤلفات منها «المكتبة متعددة العرقيات» (١٩٩٢م) وأشرف على كتاب «النهم للقراءة» (١٩٩٥م).

ويهتم هذا العالم بمفهوم التعدد الثقافي وهو مفهوم جديد في الثقافة الأوروبية نشأ بتأثير من العالم الأمريكي «هاجر»

الذي ولد وعاش في أستراليا، ثم انتقل إلى الولايات المتحدة، وهو الذي ابتدع هذا المصطلح والذي يتم حاليًا تطبيق معناه في أستراليا التي تخلت عن الثقافة الأحادية وخصصت وزارة التعليم فيها قناة تعمل كل أيام الأسبوع تبث برامج ونشرات وأخبارًا بعشرين لغة منها اللغة العربية، من أجل نشر مفهوم التعدد الثقافي والخروج من أسر الثقافة الأحادية. وهذا هو المفهوم الذي ينادي العالم الإيطالي «أونجيني» بتطبيقه في المدارس الإيطالية. ويتعلل «أونجيني» في ذلك بأن إيطاليا أصبحت على وجه خاص بلدًا مستقبلاً للهجرة بعد أن ظل لفترة طويلة بلدًا مصدرًا للمهاجرين. ولا بد أن تتأثر المدرسة الإيطالية بذلك بعد أن زاد عدد التلاميذ فيها من عرقيات مختلفة، والذي يهمنا هنا بالتحديد الوجود العربي الكثيف في المدرسة الإيطالية والذي يفرض تغييرًا في المناهج لصالح التعدد الثقافي، وهو أيضًا ما سوف يؤثر بالإيجاب على وضع وصورة الشخصية العربية في الكتب الدراسية الإيطالية. وقد زاد عدد التلاميذ غير الإيطاليين في المدارس الإيطالية من ١٦,٠٦٨ في العام الدراسي ١٩٨٨-١٩٨٩م إلى ٦٣,١٨٩ في العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨م طبقًا لإحصاءات وزارة التعليم العام في سبتمبر عام ١٩٩٨م. وبلغ عدد التلاميذ المغاربة ١١,٨٠٦ وهو أكبر عدد من التلاميذ الأجانب في إيطاليا يليهم الألبان ثم مواطنو يوغسلافيا السابقة فالصينيون. والنسبة العظمى من هؤلاء الطلاب في المدرسة الابتدائية٤٦,٣٤٪.

وفي رأي «أونجيني» أن إيطاليا لا تزال حتى في مرحلة التفكير والاختيار ما بين المداخل النظرية والتجارب العملية للدول الأوربية الأخرى مثل فرنسا وإنجلترا وألمانيا، حتى تستطيع أن تطبع مناهجها الدراسية بمفهوم التعدد الثقافي بدلاً من المحاولات الصعبة للاستيعاب والاندماج الثقافي، ومن أجل



إعطاء فرصة للمهاجرين فيها أن يحتفظوا بتميزهم الثقافي والحضاري والفكري، والفائدة التي تجنى من هذا المدخل هي تلاقح الثقافات بما يدفع بالحيوية إلى شرايين الحضارة الأوربية العجوز.

وهناك مشروع آخر قدمته الإدارة التعليمية الحكومية في أرشيفها بالتعاون مع بعض المدارس في مراحل الحضانة والابتدائية والإعدادية بالمنطقة. وعنوان هذا المشروع هو «التربية على اختلاف وتعدد الثقافات». ويهدف المشروع إلى وضع خطة تفصيلية ثلاثية السنوات يشارك فيه مدرسو المدارس الابتدائية والإعدادية في وضع المناهج الدراسية الخاصة بتطبيق هذا المفهوم. والنتيجة النهائية المتوخاة من هذا المشروع هي نتيجة العمل الجامعي التي يمكن الحصول عليها في الفصول الدراسية المختلفة، على أن يتم تعميم النتائج على المجتمع بكامله بما في ذلك أولياء الأمور، أي مشاركة المدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور في حصاد العمل الذي تقوم به مجموعات الفصول ونقل النقاط الأكثر أهمية فيه إلى المناهج الدراسية.

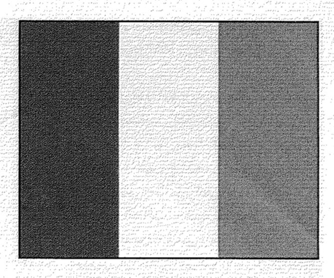
ولا شك أن مثل هذه المشاريع لها فائدة كبيرة على تكوين صورة صحيحة عن الثقافات المغايرة وبخاصة الثقافة العربية، ومن شأنها أيضًا التشجيع على ثقافة التعايش والسلام، فالمشروع الأخير ينص في حيثياته على أنه يعتمد على المبادئ التي أقرها الدستور الإيطالي والإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمعاهدة الدولية لحقوق الطفولة، وعلى القواعد التي أقرها الاتحاد الأوروبي من خلال البرلمان الأوروبي والمجلس الوزاري الأوروبي، وعلى التربية المعتمدة على التبادل الثقافي وضد العنصرية وكراهية الأجانب وعلى النظام الدولي حول إزالة جميع أشكال التمييز وعلى مناهج المدرسة الإعدادية لعام ١٩٧٩م وبرامج التعليم للمدرسة الابتدائية لعام ١٩٨٥م وعلى القرارات والتعليمات الوزارية وتوصيات المجلس القومي للتعليم حول التربية الثقافية التبادلية.

ويطبق المشروع على الفرق الثالثة والرابعة والخامسة من المدرسة الابتدائية والفرق الأولى والثانية والثالثة من المدرسة الإعدادية. ويتضمن المشروع موضوعات تدرس للتلاميذ مثل المعالجة الإخبارية للأحداث التي تتميز بالعنصرية والتشدد والتمييز الموجه للمهاجرين من خارج الجماعة الأوروبية في إيطاليا، وتأمل أشكال التشدد المدني والعنصرية. والتعرف على الهوية الثقافية للآخرين.

كما تتضمن الموضوعات أيضًا المقارنة بين النماذج التاريخية والثقافية والمدرسية والاقتصادية والاجتماعية للإيطاليين والمهاجرين من خارج الجماعة الأوروبية. وتهدف هذه الموضوعات إلى التعرف على مظاهر الاختلاف وقبولها ودعمها كعنصر مؤثر للثقافة الخاصة وتعديل المواقف للتفاعل مع المجتمع.

وكما هو واضح من الموضوعات والهدف منها أنها يمكن أن يكون لها أثر إيجابي فعال في تغيير الصور النمطية المختزنة في ذهن وذاكرة الطالب الإيطالي حول الآخر، وبخاصة شخصية العربي والتي تنتمي إلى أكبر وأهم جالية تتعلم في المدارس الإيطالية.

غير أنه ينبغي التنبيه أيضًا على أن مثل هذه البرامج يمكن أن يستغلها اليهود الإيطاليون



ويوجهوها إلى غاية مختلفة عن الغاية التي أشرنا إليها آنفا، وهذا يمكن أن نقرؤه في المشروع نفسه، الذي يهتم أيضًا بتقديم اليهود على أنهم ضحايا الإبادة الجماعية في عصر النازية، وأن شخصية اليهودي نزاعة نحو السلام والعيش في أمان. ولا بد أن نتوقع دائمًا أن يكون هناك رد فعل من جانب اليهود على كل محاولات التعايش والتقارب الثقافي مع العرب. المهم ألا تتجاوز ردود الأفعال هذه انتهاز الفرصة للاستفادة منها وليس استغلالها لإحداث مزيد من التدمير لصورة الشخصية العربية في أذهان الطلاب الإيطاليين.

لنتواصل مع الآخرين

وأخيرًا ينبغي أن ننوه إلى المشروع الذي قدمته الدائرة التعليمية في سويزيو وهو مشروع خاص بالوسائط المتعددة للتبادل الثقافي وهو مشروع بعنوان : «لنتواصل مع الآخرين». وفي هذا المشروع الذي تم تطبيقه على طلاب الفرقة الخامسة الابتدائية في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م، وبمقتضاه كان المدرس يضع أمام تلاميذه أسطوانة مدمجة (سي دي) يتضمن مفردات تنتمي إلى ثقافات متعددة وعلى رأسها الثقافة العربية، وإلى جانبها الإنجليزية والبيلوروسية على اعتبار أن هذه هي الجنسيات الأساسية الموجودة في تلك الدائرة التعليمية. ويتضمن البرنامج أنشطة في الرسم والكتابة ومجلات الحائط باللغة العربية وتتم في حصص اللغة الإيطالية وحصص الرسم. بالإضافة إلى نشاط الكومبيوتر في الحصص الدراسية الأخرى. وبدأ البرنامج في شهر نوفمبر وانتهى في شهر مايو. وكان من نتائج هذا المشروع وضع قاموس باللغات العربية والإيطالية والإنجليزية والروسية يقدم الكلمات وكيفية نطقها بالعربية ورسمًا لها وكل هذه بالوسائط المتعددة التي تتضمن الصوت والصورة والموسيقا وما إلى ذلك. كما أن مثل هذا المشروع من شأنه أن يحدث تقاربًا بين التلاميذ العرب وأقرانهم من الإيطاليين، ويقرب المفاهيم الثقافية الأساسية للجانبين.

ولكن هذا كله لا يعني أن مثل هذه المشروعات منتشرة في المدارس الإيطالية، وإنما تحدث على نطاق ضيق، وفي الأقاليم البعيدة عن المراكز الرئيسة للتعليم في إيطاليا، أي بعيدة عن روما وميلانو وتورينو ونابولي باعتبارها المدن الرئيسة.

توصيات عملية

وإذا جاز لنا أن نوصي بشيء في ختام هذه القراءة السريعة فهو أننا إذا أردنا حقًا تغيير صورة العرب النمطية في أذهان التلاميذ والناشئة في إيطاليا فإننا ينبغي أن نكون واقعيين في معالجة الأمر، بمعنى أن نبحث عن مصادر تكوين هذه الشخصية ونتعامل معها. وفي رأينا أن مصادر هذا التكوين تتمثل في مؤلفي الكتب الدراسية والكتب التي تتناول المنطقة بشكل عام والتي يمكن أن توضع على رفوف المكتبات المدرسية، فهم في إيطاليا يقرؤون هذه الكتب ويدرسونها للطلاب، وليست المكتبات هناك للزينة وتسديد الخانات. كما ينبغي أن نوجه اهتمامًا بالمعلم باعتباره عنصرًا مهمًا من عناصر تشكيل وعي وضمير الطالب. ولا بد أن نفكر في تنظيم دعوات لهؤلاء المؤلفين والمعلمين لزيارة المنطقة العربية والتعرف عن كثب على التقدم الحضاري والثقافي الذي أحرزته المنطقة، وعلى طبيعة تكوين الشخصية العربية وجوانبها المضيئة، ومحو البدهية التي ترسخت في الذهن الغربي حول الربط بين الثراء والتخلف والرجعية ووضع المرأة في المجتمعات العربية، وأهم من كل هذا أن يدرك هؤلاء أن التطرف في العالم العربي لا تختلف نسبه عما هو موجود في جميع المجتمعات، بما فيها المجتمعات الغربية نفسها.

وأقدم هنا دليلاً على أن مثل هذه الزيارات يمكن أن يكون لها مفعول السحر، ويتمثل هذا في الكاتب الإيطالي «ماورو كورادي» الذي عاش فترة طويلة كمراسل صحفي في المنطقة العربية وإسرائيل، فقد أقام في بلدان الشمال الإفريقي واليمن وكانت هذه

البلاد خلفية للعديد من رواياته الناجحة. وعندما عاد «كورادي» إلى إيطاليا أصبح من أشهر الأدباء الحاليين، ومن أفضل الكتاب الذي يدافعون عن الحق العربي في إيطاليا، ويقف في وجه كتاب آخرين يقفون في الصف الصهيوني من أمثال «أوريانا فالاتشي» التي تكتب حاليًا مساندة إسرائيل في مجلة بانوراما. ويصف «كورادي» شارون بأنه مجرم حرب حقيقي، وأن الإسرائيليين قد أصبحوا أغبياء في التعامل مع الصراع العربي الإسرائيلي. وجهوا لـ«كورادي» سؤالاً يقول: بعد الحادي عشر من سبتمبر حدث أنه في كثير من أوساط ما يسمى المجتمع المدني أن قراءة العالم العربي بدت محملة بظاهرة كراهية الأجانب وعدم التفهم. فهل أشرت لنا بطريقة جديدة لاستيعاب الثقافة العربية بعيدًا عن النموذج النمطي لكراهية الأجانب؟

وكان رد «كورادي» أن هناك أفكارًا مسبقة معادية للعالم العربي، وهي تشبه الأفكار المسبقة التي كانت تنتشر في إيطاليا منذ بداية القرن وحتى بداية التسعينيات عن الشمال الأوروبي، حيث كانت البطالة منتشرة في إيطاليا، ولم تكن هناك كراهية للأجانب. أما الآن فلكي تستطيع استيعاب الثقافة العربية لا بد من أن يكون لك أصدقاء عرب وأن تحبهم. فهل يكفي هذا للدعوة إلى تكوين صداقات مع الجانب الإيطالي والاستفادة منها في توجيه الرأي العام ومن ثم التأثير في المناهج الدراسية في المدارس الإيطالية؟ ■

قائمة بأهم الكتب التي تتحدث عن العرب والإسلام والتي تتوفر في المكتبات المدرسية الإيطالية ويمكن للمعلمين تدريسها لتلاميذهم:

- المسلمون في إيطاليا - الحالة القضائية للجالية الإسلامية
Il Mulino, 2000

أمل بشيري
جزائري المزقة
Sensibili alle foglie, 1995

- إيزابيللا كاميرا دافليتو
الأدب العربي المعاصر، من النهضة حتى الآن.
Carocci, 1998

- عادل تيودور خوري
قواعد الإسلام الأساسية، مقدمة انطلاقًا من المصدر الأساسي: القرآن.
EMI, 1999

- أمين معلوف
الحروب الصليبية كما يراها العرب
SEI, 1989

- بينتو يولي - سرادار على عزيز
بين دجلة والفرات، رحلة في كردستان، مجموعة من النصوص والصور للشعب الكردي.
Nuova immagine editrice, 1999

- مونيكا رووكو
العالم العربي. خرائط، أديان، سكان، قاموس، بيبليوغرافيا.
Pendragon, 1998

- ساتا-شايوات أناند
إسلام وليس عنفًا
Ed. Gruppo Abele,1997

- سكاريكا أموريتي بيانكا ماريا
العالم الإسلامي، خمسة عشر قرنًا من التاريخ
Carocci, 1998

- الثقافة العربية والمجتمع متعدد العرقيات. نحو تربية تبادلية الثقافة
Bollati Boringhieri, 1998

- أطفال الإسلام
Franco Angeli, 2000

- الإسلام في المدرسة
Franco Angeli, 1999

- كراسات الشرق الأوسط ١ : العراق
Loggia de' Lanzi, 1998

- آسيا جبار
بعيدًا عن المدينة: بنات إسماعيل
Giunti, 1993

- آسيا جبار
نساء الجزائر في شققهم
Giunti, 1989

- آسيا جبار
في قلب الليل الجزائري
Giunti, 1998

-حكايات جحا، ثنائية اللغة العربية والإيطالية
L'Harmattan Italia, 1996



المسلمون في المناهج الدراسية الفرنسية:

خطر داهم، يهددون جيرانهم إلى الأبد

إيمان محمد إمبابي*
القاهرة

*كاتبة صحفية.

منذ ٧٥ عـامًا تم بناء مسجد باريس.. وقد زار الرئيس الفرنسى جاك شيراك هذا المسجد ليكون أول رئيس جمهورية فرنسى يزور مسجدًا فى فرنسا.. ولذلك فقد شكلت هذه الزيارة منعطفًا استثنائيًا فى تاريخ علاقات المسلمين -وأغلبهم من العرب - بالسلطات الرسمية الفرنسية، ليست الزيارة فقط التى اعتبرت حدثًا استثنائيًا ولكن الكلمة التي ألقاها شيراك كذلك والتي ركزت على ضرورة عدم الخلط بين الإسلام والإرهاب.

كل هذا في إطاره الرسمي جميل.. لكنه يدفعنا إلى أسئلة في غاية الأهمية وهي: هل ما تضمنه الخطاب الرسمي للرئيس أو الخطاب الرسمي المعلن للدولة يعتبر انعكاسًا لمشاعر فرنسا الحقيقية تجاه الآخر؟

فرنسا.. بلد النور.. وحاملة مشعل الثقافة على ضفاف الشاطئ الآخر من المتوسط كيف تربي أبناءها فيما يتعلق بهذا الآخر.. سواء المقيم على أرضها أو في البلدان الأخرى.. القريبة منها أو البعيدة؟

فرنسا التي احتضنت علماء، وأدباء، ودارسين عربًا من جنسيات مختلفة منذ القرن السابع عشر.. ويحيا داخلها الآن ٢,٥ مليون مسلم فرنسي حوالي مليون ونصف منهم من أصول عربية.. كيف تقوم علاقتها بهم؟

أسئلة كثيرة تتدافع إلى الذهن عن صورة العربي والمسلم في العيون الفرنسية.. وربما أول ما يتبادر إلى الذهن هو ماذا يقدم للأطفال بشكل رسمي من قبل الدولة عن هذا الآخر.. سواء في وسائل الإعلام أو في المدارس عن طريق المناهج التعليمية أو سلوك المدرسين وتوجهاتهم.

صدمة الصورة!

لم تكن أحداث ١١ سبتمبر، أو سبتمبر الأسود كما يحلو للبعض تسميته وحدها.. ولا القصة التي تناقلتها الصحف ووكالات الأنباء في نهاية التسعينيات عن منع فتاتين مغربيتين محجبتين من دخول مدرستهما الثانوية في فرنسا بسبب الحجاب وحدها هي التي كشفت النقاب عن ما يعتمل في نفوس الفرنسيين.. فالقصة ليست وليدة ظروف الأعوام القليلة الماضية إنما تعود إلى عشرات السنين فيما مضى.. فجيل الشباب الذي يتجاوز عمره الآن ٢٠ عاما تربى في أجواء ترسخ داخله عنصرية شديدة تجاه العرب والمسلمين.. المقيمين في فرنسا وخارجها.

وبقراءة سريعة للمناهج الدراسية الفرنسية في المراحل التعليمية المختلفة بدءًا من الابتدائية وحتى الثانوية.. يمكن ملاحظة حجم العنصرية التي تنطوي عليها مناهج مواد التاريخ، والجغرافيا، والقراءة.. لنلق نظرة سريعة على محتوى هذه الكتب.. نعرضها كما هي دون تدخل في الصياغة:

– في المرحلة الابتدائية من التعليم

في المدارس الفرنسية وبالتحديد في الصفين الخامس والسادس الابتدائي تبدأ المناهج التعليمية بتقديم صورة عن انتشار الإسلام في العالم في القرن السابع الميلادي مستخدمًا السيف وسلاح القوة، كما تتحدث هذه المناهج عن شخصية نبي الإسلام محمد «صلى الله عليه وسلم» كدموي عنيف استولى على بعض الدول الأوروبية بجيوشه المكونة من البدو، والبربر.

وإمعانًا في رسم دراما مسلسلة فهذه المناهج تواصل برسم صورة سيئة للقادة المسلمين الأوائل الذين فتحوا هذه البلاد بسرعة غريبة مسندة ذلك إلى أعدادهم الكبيرة جدًا.. مسهبة في وصفهم بأنهم يتميزون بالجشع.. يستولون على كل ما تقع عليه أيديهم.. يتسمون بالوحشية والبربرية والقدرة الفائقة على الانتصار، هذه القدرة التي حارت هذه المناهج الدراسية في إيجاد تفسير واضح لها فوصفتهم تبعًا لذلك بأنهم خطر داهم يهدد جيرانهم إلى الأبد نظرًا لقدرتهم تلك، ولأعدادهم الكبيرة أيضًا!

هذه ترجمة لما ورد في كتب التاريخ دون تأويل هذه الكتب كتبها مؤلفون متخصصون، وتمت مراجعتها من قبل لجان تشكلها الجهات الحكومية المسؤولة عن التعليم في فرنسا.. فهي إذًا ليست شططًا لمؤلف، أو عنصرية لآخر.. إنما هي سياسة دولة متفق عليها إن جاز القول.

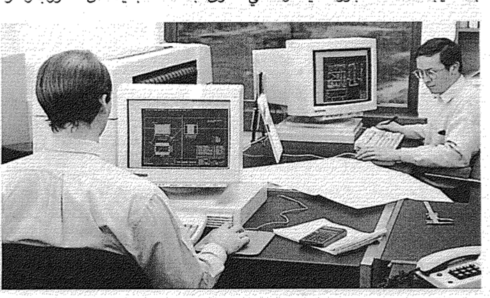
إبراز تواريخ وإخفاء حقائق!

عندما ترغب في تحريف معنى لمقولة أو خطاب إعلامي أو ما شابه فإنك تعيد صياغته مستعينًا بأساليب متعددة لتبرز أشياء وتخفي أخرى تبعًا للصورة التي ترغب في وضع الأمر داخل إطارها وهذا بالضبط ما فعله كتاب هذه المناهج. أما أساليبهم فقد كانت متنوعة.. منها ما يلي:

– لعبة التواريخ وهي لعبة مهمة جدًا وغير مباشرة وتؤدي الغرض المطلوب تمامًا في إذكاء لهيب العنصرية وهي اختيار التواريخ المهمة في حياة الغرب والتي تبرز الانتصارات الغربية المسيحية على العرب.. مسهبة في وصف القادة المسيحيين الغربيين بالشجاعة والإقدام.. والاسترسال في وصف أمجادهم وإضفاء سمات البطولة والصفات الخارقة للعرف عليهم.. ويسير على التوازي تجاهل التواريخ التي تسجل الانتصارات والبسالة العربية، واللمحة الإنسانية التي عرفت عن العرب في معاملة الأسرى والشيوخ أثناء الحروب والتي أجبرت قادة الحروب الصليبية وعلى رأسهم البريطاني ريتشارد الملقب «بقلب الأسد» على الاعتراف بهذه الإنسانية وهذا النبل.

وحتى تكون الصورة المطلوبة مكتملة فلابد من تفسير مقنع للطلاب لدوافع خروج القادة المسيحيين من بلدانهم الأوروبية المختلفة باتجاه الشرق للسيطرة على القدس.. حيث أوردت هذه الكتب أنه واجب مقدس قام به قادة الغرب المسيحي في جميع أنحاء العالم لإنقاذ القدس من أيدي المسلمين «الكفار».. وتخليص المدينة المقدسة وأهلها من هؤلاء البرابرة المتوحشين وحماية الحجاج المسيحيين من اضطهاد المسلمين الدائم لهم ومنعهم من أداء فريضة الحج المقدسة ..!

- هناك عنصر آخر مهم وهو إخفاء الحقائق: فبعيدًا عن الحروب والنزاعات أغفلت كتب التاريخ أو العلوم أو الجغرافيا ذكرها ذكر العلماء والفلاسفة العرب والمسلمين ودورهم الرائد في ترجمة ونقل علوم الإغريق إلى أوروبا.. تجاهلت هذه الكتب فضل العرب والمسلمين على الحضارة الأوروبية.. لتكتمل الصورة المرغوب في تثبيتها في أذهان



الأطفال من أن العرب مجموعة من البدو لا شأن لهم بالحضارة أو كل ما هو حضاري.. فالحضارة غربية المولد أوروبية الملامح.

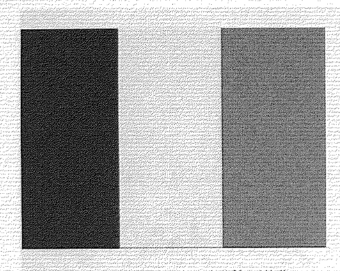
– الأسلوب الثالث وهو لا يقل أهمية عما قبله هو أسلوب التبسيط.. تبسيط بعض الأحداث التاريخية التي تحمل شبهة عدوان أو عنصرية من قبل الدول الغربية تجاه العرب أو الشرقيين عمومًا، وتفسيرها ببساطة شديدة وكأنها شيء من الطبيعي حدوثه ولا يستحق التعليق عليه أو التوقف عنده، وهذا ما اتبعته كتب التاريخ الفرنسية في المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية في الفصل التاريخي الخاص بتاريخ الاستعمار الفرنسي للجزائر، حيث راعت الكتب في هذا الفصل تبسيط الأحداث وتقديمها بتعبيرات بعيدة كل البعد عن مفهوم الاستعمار أو الاحتلال واغتصاب حقوق الشعب، بل استخدمت مفاهيم عادية طبيعية مثل «محاولة الفرنسيين تعليم الجزائرين المدنية الحديثة» أو «الأخذ بأيديهم على طريق الحضارة» أو «محاولة نشر الثقافة واللغة الفرنسية بينهم» أو«مساعدتهم على تطوير بلادهم وتحديثها لتلحق بركب الحضارة» هذه هي نماذج العبارات التي استخدمها الفرنسيون للتعبير عن احتلال خلف وراءه مليون شهيد عربي جزائري..!

– أما ثورات الشعوب ومناداتها بالاستقلال والحرية في طول البلاد العربية وعرضها فقد فسرته كتب التاريخ لصغار التلاميذ تفسيرًا مثيرًا للسخرية «فهذه الشعوب أرادت أن تأخذ حكم البلاد لنفسها بمنتهى الأنانية والرغبة في المصلحة الشخصية دون الأخذ في الاعتبار بمصالح الآخرين فطردت الفرنسيين من الجزائر بعد أن كان هؤلاء الفرنسيون يعتبرون الجزائر وطنهم وأرضهم فاضطروا إلى أن يعودوا إلى فرنسا مطرودين بالرغم من أن بعضهم لم يكن له بيت في فرنسا ولا أرض ولا عمل لأنه ولد وعاش والتحق بالعمل في وطنه الجزائر»..!

عنصرية المدرسين أيضًا!

والعنصرية التي نتحدث عنها ليست عنصرية كتب فقط ولكنها عنصرية ممارسة للمدرسين في المدارس الحكومية الفرنسية.. والواقعة التي سنوردها خير دليل على ذلك:

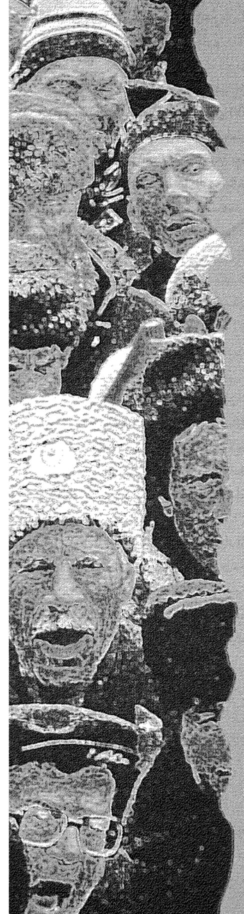
– في إحدى المدارس الثانوية في العاصمة باريس

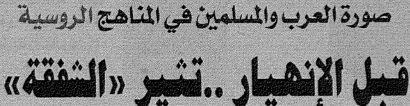


فوجئ الطلاب أثناء اختبار مادة الجغرافيا بمجموعة من الأسئلة في غاية الغرابة بعيدة كل البعد عن محتوى المادة، ومفاجأة الطلاب ليس للمحتوى العنصري للأسئلة ولكن لعجزهم عن تقديم إجابة واضحة وصحيحة لهذه الأسئلة.. أما الأسئلة فقد كانت: إجراء مقارنة بين الفرنسيين والأجانب من جنسيات أخرى المقيمين في فرنسا وخصوصًا العرب من حيث درجة الخصوبة، وإنجاب الأطفال، ومدى التمسك بالقيم الروحية والأخلاقية، ومدى تأثير طباعهم على غيرهم من الفرنسيين..!

وقد استشعر بعض أولياء الأمور الفرنسيين شيئًا من العنصرية تجاه الأجانب والجنسيات الأخرى فقاموا على الفور بإبلاغ إدارة المدرسة التي قامت بدورها بتكليف بعض المفتشين التربويين بدراسة هذه الأسئلة والتأكد من دوافع طرحها وإذا كانت هذه الأسئلة تحمل نزعة عنصرية من عدمه، ولاسيما أن هذه المشكلة جاءت في وقت يعتبر فيه وجود الأجانب في فرنسا من أكثر المشكلات حساسية وجدلاً.

وبحسب وجهة نظر المفتشين.. وما خلص إليه بحثهم: فإن الدوافع الأصلية ليست بعيدة عن النزعة العنصرية خصوصًا أن فيها سؤالاً يطلب إلى التلاميذ أن يعطوا رأيهم في درجة خصوبة الأسر الأجنبية بالمقارنة بالأسر الفرنسية.. وأيهما يبلغ عدد أطفاله ٤ أو ٥.. ومن ثم انعكاسات ذلك على المجتمع الفرنسي في حالة تزايد الأجانب.. ثم سؤالاً آخر يتعلق بأبناء الجالية الإسلامية في فرنسا والذين يبدون أكثر شبابًا وحيوية.. وعما إذا كانت هذه الحال سوف تجعل فرنسا في المستقبل البعيد مقاطعة عربية شابة وديناميكية تسكنها أسر فرنسية عجوز متهالكة..؟! ■





صورة العرب والمسلمين في المناهج الروسية

قبل الإنهيار .. تثير «الشفقة» بعد الإنهيار .. تثير «الرعب»

جلال الماشطة*

موسكو

بعدما مني جيش القيصر بطرس الأول بهزيمة نكراء على يد التتر المسلمين في أواخر القرن السابع عشر عاد ليجمع فلول قواته ويستجمع قواه ويتحرى عن أسباب اندحار واحد من أقوى جيوش أوروبا آنئذ أمام رهط قليل. وكان حاكم روسيا وباني صرح إمبراطوريتها رجل دولة محنكًا وأدرك بفطنة أو عن دراية أن أسباب القوة والمنعة لا تكمن في العدة والعتاد فقط، بل غالبًا ما تكون متمثلة في قوة الشكيمة وصلابة العزم والإرادة ولكونه كان يحترم الخصم فإنه عقد النية على معرفته عن كثب وكان أول ما فعله في هذه السبيل هو أن طلب ترجمة معاني القرآن الكريم لكي يتعرف على حضارة من سوف يواجهه أو يتعايش معه.

---

* كاتب صحفي عراقي.



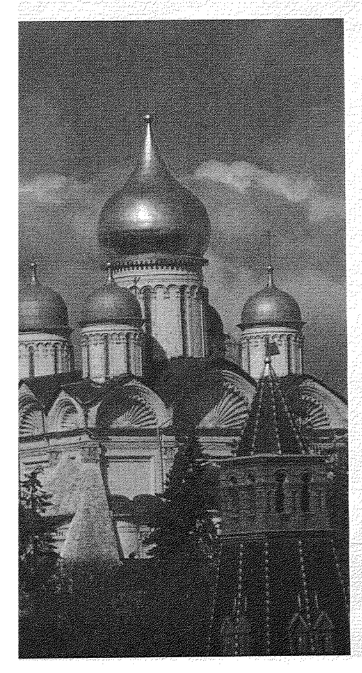
وعلى امتداد قرون ظلت معارف الروس عن العرب المسلمين شحيحة مبتسرة تقتصر على ترجمات من القرآن الكريم واطلاع على حكايات «ألف ليلة وليلة» ونتف مما نقله نفر ضئيل من الرحالة الذين جالوا بلدان الشرق. وكان هذا النقص المعرفي واحدًا من أسباب صدامات وحزازات وسوء فهم بين المركز المتروبولي للإمبراطورية الروسية وأطرافها الإسلامية في آسيا والقوقاز، فيما أدى التتر الذين أقاموا في حوض الفولغا وانتشروا في بقاع روسيا من أقصاها إلى أقصاها دورًا مهمًا في التعريف بالإسلام لكنهم لم يصبحوا جسرًا للتواصل الحضاري.

وقد صار مصطلح «باسورمانين» الذي ابتدع للحديث عن المسلمين يعني الغريب أو الأعجمي وغدا كناية عن «الآخر» المختلف حضاريًا أو حتى الخصم والعدو. وإذا كانت المعرفة الحقيقية بالمسلمين ناقصة رغم الجيرة، فإن العرب ظلوا بالنسبة للروس سرًا مستغلقًا وغالبًا ما كانوا يتصورونهم ذوي خلق يختلف عن سائر البشر.

وفي العهد السوفياتي بدأت محاولات للانفتاح على دول الشرق والبحث عن سبل التلاقي مع شعوب المستعمرات بوصفها «حليفًا طبيعيًا» للبلاشفة. وعلى امتداد بضعة عقود من الزمن دأب الإعلام السوفيتي على تقديم صورتين متناقضتين للعربي: فثمة «التقدمي» الطويل القامة، النير الوجه، الشجاع والصادق دائمًا وبالضد منه هناك «الرجعي» الذي غالبًا ما يوصف بأنه قمئ قبيح كئيب ينطوي على الخبث والغدر. وبما أن التقدميين لابد أن يكونوا أكثر عددًا من «الرجعيين» فإن صورة العربي عمومًا رسمت بألوان زاهية وإن كانت تثير من الشفقة أكثر ما تثير من الاحترام.

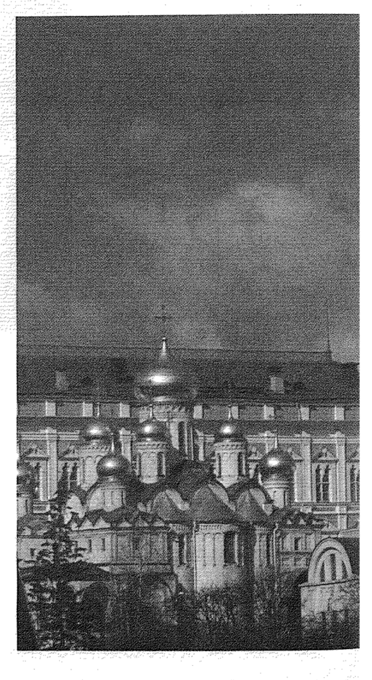
وهذه الصورة المسطحة البعيدة عن الواقع انعكست حتى في المناهج التربوية والتعليمية، حيث كان تاريخ البلدان العربية والإسلامية يقرأ وفق «مسطرة» جامدة تدّعي الماركسية وترى أن صراع الطبقات هو أساس حركة التاريخ، وفي ضوء ذلك كانت تصف أي تمرد على الحكام بأنه ثورة وتخلع صفات أسطورية على شخصيات أدت في الواقع أدوارًا سلبية، إلا أن الطابع العام للعرض السوفيتي للتاريخ كان يقترب من الموضوعية، وخصوصًا في شرحه العناصر الأساسية للوضع الراهن وتشخيص الصراع العربي الإسرائيلي بوصفه معركة ضد الاحتلال. وأدت العوامل السياسية دورًا مهمًا في «تغييب» حقائق مهمة وإهمال الحديث عن دول لا تربطها علاقات بالاتحاد السوفيتي آنذاك كبلدان الخليج مثلاً.

وبدا أن زوال الستار الحديدي والانفتاح على العالم قد يدخلان عنصرًا جديدًا في التعريف بالعرب والمسلمين. إلا أن الإعلام في العهد السوفيتي المتأخر (أواخر الثمانينيات - مطلع التسعينيات) والإعلام الروسي لاحقًا غدا تحت سيطرة شبه كاملة للوبي



الصهيوني الذي لم يعد يكتفي بطمس الحقائق بل صار يسعى لإعادة صياغة التارخ وفق المقاسات الموضوعة في إسرائيل وفي الدوائر الموالية أو المحابية لها.

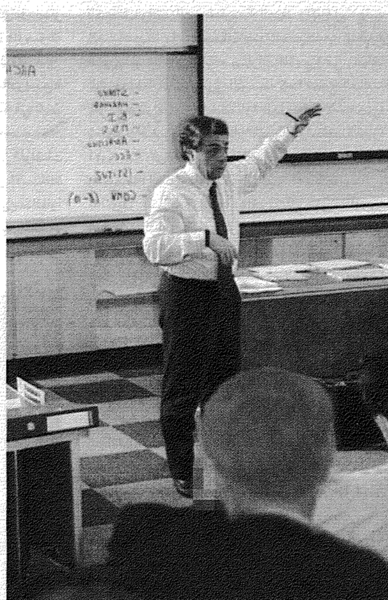
ونجد هذه الصورة جلية في المناهج الدراسية والتربوية في المدارس الروسية، وخصوصًا في كتب التاريخ. وزاد الطين بلة أن وزارة التعليم سمحت بـ«التعددية» ووافقت على إصدار عدد من المؤلفات المتناقضة أحيانًا، واعتمادها من قبل الأساتذة والمعلمين، كل على هواه، وثمة مؤرخون ومربون حافظوا على قدر من الموضوعية لكن الغلبة كانت للتيار المنحاز الذي غدت كلمة «عربي» أو «مسلم» بالنسبة إليه صنوًا للتخلف والتزمت وممارسة العنف والإرهاب. وقد نلمس شيئًا من الإنصاف عند الحديث عن التاريخ القديم، إذ ثمة إقرار بالحضارات المتميزة في المنطقة التي تعرف باسم الشرق الأوسط، كما تجمع الغالبية على الاعتراف بأن الحضارة العربية - الإسلامية شهدت فترة ازدهار إبان انحطاط وتخلف القارة الأوروبية وأن العرب بَزُّو غيرهم في الجبر والطب والكيمياء والفلك وعلوم أخرى عديدة.



ويقر مكسيم براندت مؤلف كتاب «تاريخ القرون الوسطى» للصف السادس بأهمية رسالة التوحيد ودورها في نقل العرب من حال الجاهلية ودركها إلى حال زاهرة لاحقًا. إلا أن كتاب يكاترينا اغيبالوفا وغريغوري دونسكوي عن المرحلة ذاتها يحفل بالمغالطات وإخفاء الحقائق. إذ إن المؤلفين يحاولان (ص٧٢-٧٣) اعتماد مبدأ «التبسيط الافترائي» إن صح التعبير فيقولان إن الإسلام« يعد المؤمنين بالشبع والمرح» في الجنة ويتوعد الكفار بـ«نار جهنم» وفي مكان آخر يزعمان «أن الإسلام يدعو إلى محاربة أبناء الديانات الأخرى» من دون كلمة واحدة كما ورد في القرآن عن احترام أهل الكتاب. ويزعم الكاتبان أن أهل السنة يختلفون عن الشيعة في كونهم «يعتقدون بوجود كتابين مقدسين هما القرآن والسنة».

وفي الشؤون الدنيوية نجد أكاذيب وتدليسًا مماثلاً: فبما أن الكثيرين من الروس يحفظون في ذاكرتهم صورة زاهية عن الحاكم العادل من خلال حكايات «ألف ليلة وليلة» فإن المؤلفين يسعيان إلى تبديد هذا التصور خوفًا من أن يخلق صورة إيجابية للعربي: ولذا فإنهما يقولان إن هارون الرشيد الذي يوصف بأنه «طاغية مكروه» لم يكن يقوم بجولاته الليلية لإحقاق الحق بل لمعاقبة من لا يدفع لخزينة الدولة. وبناء على ذلك يصل الكتاب إلى أن دولة الخلافة راكمت الأشياء حتى «بدأت انتفاضات ضد العرب واحتجاجًا على قمع الجماهير».

ومع الاقتراب من العصر الراهن يتجلى الانحياز أكثر فأكثر، وهو قد لا يكون بتشوه أو تزييف الوقائع بل بـ.. إغفالها، فكتاب «تاريخ البلدان الأجنبية» للصف الثامن لمؤلفيه فلاديمير فيديوشكين وسيرغي بورين يتحدث عن العالم في القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ويفرد فصلاً لفرنسا وآخر



لأمريكا اللاتينية وثالثًا لأمريكا الشمالية... إلخ، وحتى حينما يتطرق إلى آسيا فإنه لا يجد «موقعًا» ليذكر فيه العرب أصلاً.

ويلتقط الكسندر شوبين مؤلف كتاب «التاريخ المعاصر» للصف التاسع خيط الافتراءات ليقول (ص٢٦٨) إن الشرق الأوسط «أصبح من أهم مناطق العالم في النصف الثاني من القرن العشرين» ناسخًا بذلك تاريخ المنطقة التي كانت مهد الحضارات والديانات السماوية جاعلاً من النفط العامل الوحيد الذي يضفي على العرب أهمية.

وهو، بالمناسبة، لا يعير اهتمامًا حتى للحقائق البسيطة، فهو عندما يعدد الدول النفطية يذكر الأردن إلى جانب السعودية والإمارات والكويت وعمان وينسى العراق وليبيا والجزائر وقطر، ولكن يجد «قاسمًا مشتركًا» لكل هذه البلدان زاعمًا بأن «غالبية سكانها فلاحون وبدو».

وهكذا تتكون ملامح صورة العربي: الثري المتخلف والجاهل البعيد عن المدينة والطارئ على الحضارة، وتزداد الصورة قتامة عند مقارنتها بخصوم العرب من المستعمرين البريطانيين والفرنسيين الذين سعوا إلى «تمدين» المنطقة ولكنهم جوبهوا بـ«الجحود».

وعلى المنوال نفسه يُنسج تاريخ نشوء إسرائيل في المنطقة إذ نقرأ في «التاريخ المعاصر» لاكسندر شوبين أن اليهود اشتروا قطع الأراضي «وأقاموا في أرض خالية» أي أننا إزاء نسخة منقحة من المعادلة الصهيونية المعروفة «وطن بلا شعب لشعب بلا وطن» والتي قيلت لتبرير احتلال فلسطين وطرد سكانها.

ولاحقًا يحمل المؤلف العرب مسؤولية «السعي لتدمير دولة إسرائيل» ويرى أن ذلك كان سببًا لاندلاع حرب ١٩٤٨م التي قال إن إسرائيل في أثرها «وسعت بعض الشيء أراضيها» جميلة هذه «البعض الشيء» فالتلميذ سيعتقد أن الحديث يدور عن بضعة دونمات ثم «غنمها» عقابًا للعرب «المعتدين» ويظل جاهلاً بأن إسرائيل كادت تضاعف مساحة الأرض التي تحتلها.

وبعد الحرب ظل العرب «الكسالى» على حالهم فيما يرى شوبين أن «العمل المتفاني للإسرائيليين وتدفق الكوادر الماهرة ومساعدات الولايات المتحدة، مكنت إسرائيل من إيجاد صناعة متقدمة وزراعة متطورة وضمان مستوى أوروبي في الحياة والمعيشة».

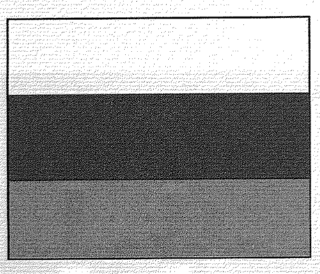
ونجد صورة مناقضة لهذه على الجانب الآخر، فالمؤلف يقول إن «الحضارة الإسلامية تقوم على إخضاع الحياة السياسية للمعتقدات الدينية ما يرسخ ويكرس التقاليد» وهكذا يوحي للتلميذ بأن ثمة تطورًا إسرائيليًا مقابل «تحجر» عربي سببه الدين الإسلامي. ولتكريس هذه الصورة يقول إن «أنظمة الحكم الملكية

في البلدان العربية تتفادى اللجوء إلى الإصلاحات، وليس الحال أفضل كثيرًا في الأنظمة الجمهورية، فالمؤلف يتحدث عن «انقلاب» في مصر عام ١٩٥٢م أعقب الصراع على السلطة بين الضباط جاء بجمال عبدالناصر إلى الحكم. وهو يختزل كل تاريخ مصر في تأميم قناة السويس ويتحدث عما أعقب ذلك من «إنزال» فرنسي، بريطاني، إسرائيلي، أي أن شوبين لا يستخدم تعبير العدوان «الثلاثي» الذي كان متبعًا في كل الكتب الدراسية السوفياتية والذي يحمل ليس فقط تسجيلاً للحقيقة بل يعبر عن تعامل موضوعي معها.

ويأخذ الزيف مداه عند الحديث عن حرب ١٩٦٧م إذ نقرأ عند شوبين أن مصر وسوريا والأردن قررت أن تسحق إسرائيل وفرضت حصارًا حولها، وأن الإسرائيليين استبقوا الأحداث بضربة وقائية، وهكذا يصبح العدوان «وقاية» ويغدو الاحتلال ضربًا من «التحرير» ويبدو للتلميذ أن العربي هو الجاني والإسرائيلي الضحية.

ووفق هذا المنطق يقرأ الصبي الروسي كلمات الإطراء والمديح لـ الاشتراكيين الإسرائيليين، وعبارات القدح والذم المباشر أو غير المباشر للعرب، فكتاب «التاريخ المعاصر» للصف التاسع يقول إن ياسر عرفات يعتبر في الغرب إرهابيًا دون أن يحدد ما هو الغرب، ودون الإشارة إلى أن الرئيس الفلسطيني رغم الخلافات فيه وعليه، منتخب شرعيًا ويعترف به من قبل الغالبية الساحقة من دول العالم وحتى زعيمة الغرب الولايات المتحدة فاوضته واستقبلته مرارًا قبل أن يتولى الرئيس الحالي جورج بوش منصبه، لكن كل هذه المعلومات تظل خافية على التلميذ الروسي لتبقى الكوفية الفلسطينية رمزًا للإرهاب والعنف.

وبين كل هذا الركام من الكذب والافتراء تظهر أصوات منصفة تقترب من الموضوعية، كما في كتاب «العالم في القرن العشرين للصف الحادي عشر فهو خلافًا لمؤلفي الكتب الأخرى الذين يقولون، مثلاً، إن إسرائيل «اتسعت» أو «تنامت» يستخدم تعابير دقيقة مثل «احتلت» أو «غزت» أو «اغتصبت». ويتحدث عن أضطرار مئات الآلاف من الفلسطينيين إلى النزوح من ديارهم، ويؤكد أن هزيمة العرب في حرب ١٩٦٧م كان سببها «إخفاقهم في الاتفاق فيما بينهم» (ص٢٧٤) ورغم ذلك فإن مؤلفي هذا الكتاب يقولون في موقع



آخر (ص٢٧٥) إن «المسلمين المتعصبين أعلنوا الجهاد على إسرائيل.. وسلكوا سبيل الإرهاب ما يلغي الصفة الشرعية عن المقاومة».

وفي العهد السوفيتي كان وضع المناهج والكتب المدرسية محصورًا في أكاديمية العلوم التربوية ومحكومًا بعوامل أيديولوجية واعتبارات تتعلق بالمصالح العليا للدولة وتوجهها الداعم لشعوب العالم الثالث، وبالتالي فإن الصورة الجمعية للعرب والمسلمين كانت فيها قدر من الموضوعية والتعاطف.

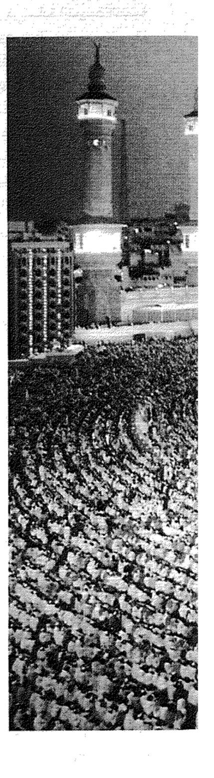
وأثر انهيار الدولة الموحدة سرت الآفات التي أصابت المجتمع إلى ميدان التعليم ولم تعد هناك ضوابط علمية أو تربوية أو أخلاقية، وظهرت كتب في التاريخ وضعها مؤلفون تحركهم دوافع لا صلة لها بالموضوعية ، ولم تتوان القوى المعادية للعرب والمسلمين عن اغتنام الفرصة فأغرقت الأسواق بكتب فيها الإجحاف والتجني أكثر مما فيها من المعلومات والوقائع، بل إن التزوير طاول تاريخ روسيا نفسها، وقد شكا المخرج الشهير نيكيتا ميخالكوف رئيس اتحاد السينمائيين الروس من أن التلاميذ الروس يقرؤون عشرة أسطر فقط عن مؤلفات أدبائهم العظام مثل دوستويفسكي وتولوستوي، فيما تفردت صفحات لكتاب ثانويين تنحصر أهميتهم في انتمائهم إلى شعب الله المختار.

والتلميذ الروسي يقرأ الكثير عن معارك خاضتها أمريكا وبريطانيا ويكتفي بالنزر اليسير عن المآثر التي أبداها آباؤهم في الحرب العالمية الثانية ضد ألمانيا الهتلرية.. وقد يكون لنا في مصاب الروس أنفسهم بعض السلوى والعزاء.■



أسامة أمين*
ألمانيا

* أكاديمية الملك فهد ـ بون.



صورة الإسلام في الكتب المدرسية الألمانية:

أهداف الحج هي: تقبيل الحجر الأسود والحق في ارتداء عمامة خضراء!

في عصر الإنترنت وثورة المعلومات والاتصالات لم يعد هناك مبرر أو حجة لمن يقع في خطأ جوهري مثل الإساءة إلى جماعة من الناس، خصوصًا إذا كان تعداد هذه الجماعة يصل إلى أكثر من بليون شخص، ويعيش الملايين منهم بين ظهراني الغرب. ويزيد الأمر فداحة إذا أدت هذه المعلومات الخاطئة إلى اتساع الهوة بين الأقلية والأغلبية، بل يحيل حياة هذه الأقلية إلى سلسلة من الصعوبات، فصاحب البيت لا يريد أن يؤجر لهم، وصاحب العمل لا يقبل بتوفير فرصة العمل، والشرطي لا يأبه بما يتعرض له هذا الغريب من مضايقات.

وعندما نجد مثلاً أحد كتب مادة التربية الدينية المقرر على الصفين السابع والثامن في إحدى الولايات الألمانية واسمه:

Kursbuch Religion, Neuausgabe 7/8, Verlag Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main, 1991.

يكتب في بداية استعراضه للإسلام أن «كل مسلم مكلف بمقاتلة أعداء الإسلام، الذين لا ينصاعون للقرآن، تبعًا لمبدأ الجهاد، حتى تكون كلمة الله هي العليا، وحتى يمكن تحقيق الهدف السياسي المتمثل في جمع المسلمين العرب في دولة واحدة»، فيجب على القارئ المسلم أن يتساءل، هل يعقل أن يقبل الجار الألماني بمسلم يسكن بجواره يعلم أنه يترصد به ليقاتله، أو أن ترتضي الجهات الأمنية بوجود مسلمين ينشطون في سبيل هدم أنظمتهم السياسية والعمل على استبدال القرآن بدساتيرهم. والتركيز على المسلمين العرب دون سواهم من غير العرب، خصوصًا إذا عرفنا أن غالبية المسلمين في ألمانيا والبالغ إجمالي عددهم أكثر من ثلاثة ملايين مسلم، هم من الأتراك بنسبة تعادل الثلثين تقريبًا.

وإلى جانب هذه المعلومات التحريضية نجد معلومات ساذجة لا تمت للحقيقة بأي صلة، فمثلاً اعتبار أن «أهداف الحج هي تقبيل الحجر الأسود والحق في ارتداء عمامة خضراء أو حمل لقب حاج وانتهاء مواسم الحج بوجبة فاخرة في مكان يدعى ميكا» إضافة إلى القول بأن المسلمين يصلون الجمعة وقوفًا، ويخلعون نعالهم بعد الوضوء، وليس قبله لغسل الرجلين، وتحديد مقدار الزكاة بـ ١٠٪ من الدخل، وربط صلاة العشاء بالدخول للنوم، والقول بأن ترتيب سور القرآن حسب الطول، دون الإشارة إلى أن الفاتحة ليست أطول من سورة البقرة والزعم بأن بعث عيسى عليه السلام لم يرد في القرآن ﴿والسلام عليَّ يوم ولدت ويوم أموت ويوم أبعث حيًا﴾، واعتبار المسجد الأقصى ثاني الحرمين الشريفين، وأن بداية السنة الهجرية تتزامن مع حلول شهر رمضان، وتوضيح وضع العرب في الجاهلية بذكر حوار وهمي بين عربي من الجاهلية ويهودي، تترسخ من خلال هذا الحديث صورة العربي الساذج الجاهل، واليهودي الحكيم المتعلم، مما يؤثر بطريقة غير مباشرة في موقف التلاميذ من القضية الفلسطينية».

وفي كتاب آخر مقرر في مادة التربية الدينية للصفين الخامس والسادس واسمه:

Reli 5/6, Katholi. Religionsunterricht, Ilrg. V. Prof. Dr. Georg Hilger U. Prof. Dr Elisabeth Reil, 1. Aufl. 2001, Kosel-Verlag, Munchen

نرى الكاتب يجعل قواعد الإسلام الخمس هي: الشهادة والصلاة والاحتفال والصوم والاهتمام بالآخرين، والقول بأن الصيام من شروق الشمس إلى غروبها، ويغير في الترجمة الألمانية لمعنى الآية ١٧٧ من سورة البقرة، ترتيب اليتامى والمساكين، والقول بكثرة احتفالات المسلمين ما بين عشاء وفجر رمضان، والتركيز على ربط الإسلام بالأتراك وحدهم.

أما كتاب:

Geos 4, Sachsen Kl. 8, Volk und Wissen Verlag, 1. Aufl., Berlin, 1999

فيكتب في ص٥٢ أنه «رغم اختلاف أنظمة الحكم فإن الدول العربية تحاول من خلال جامعة الدول العربية التوصل إلى مواقف مشتركة، ولكن في كل مرة تنشأ مواقف صراع جديدة، مثل الصراع بين الإسلاميين والأحزاب التقدمية»، وربط الإسلام بأنه ضد التقدم. أو القول في ص٦٥ بأن ٩٠٪ من سكان مصر (محمديون)، بدلاً من تسميتهم مسلمين.

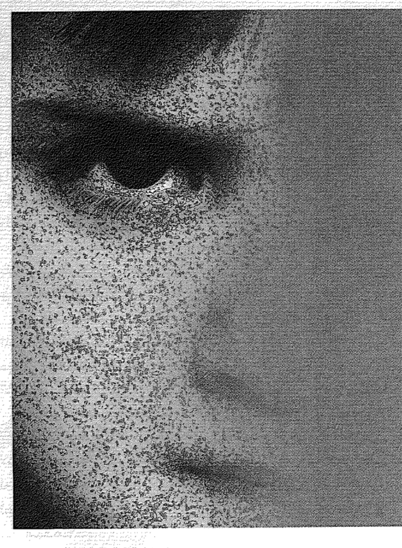
وفي شرحه للمفردات يشرح المؤلف، في ص٢٣٧ ما يلي:

الإسلام: هو الدين الذي أسسه محمد بين عامي ٦١٦ و٦٣٢م، وهو دين قانوني حازم (مثل الصلوات الخمس في اليوم والزكاة والحج). والقرآن: هو كلمة الله الخالدة التي لا تتبدل، وهو الدستور الديني، وتناسى أنه دستور دين ودنيا.

وفي كتاب:

Entdeckungen machen 9/10, evang, RU, Ilrsg. V. Jurgen Kluge, 1. Aufl. 1999, Cornelsen Verlag, Berlin.

حاول المؤلف أن يظهر كم الإسلام مرنًا وغير متشدد، فإذا لم يستطع المسلم المقيم في الغرب الحفاظ على مواقيت الصلاة، فليجمع الصلوات على أربع مرات، أو ثلاثة، أو اثنتين أو كل الصلوات دفعة واحدة، مستشهدًا بالآية ﴿لا يكلف الله نفسًا إلا وسعها﴾،



واختصار الأذان إلى شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمدًا رسول الله، والصلاة خير من النوم عند الفجر، وعدم الإشارة إلى فاتحة الصلاة، كشرط لصحة الصلاة، رغم ذكر الأدعية التي تسبق قراءة الفاتحة. وأدعية الركوع والسجود بسورة السجدة. والتركيز على الشيعة دون ذكر السنة. وتأكيد مكانة القرآن عند المسلمين مثل مكانة عيسى عند النصارى، «لأن النصارى هو الربط بين الناسوت واللاهوت، وهو كلمة الله، كما يذكر القرآن».

وفي كتاب آخر اسمه:

Lesehefie Ethik, Wertc und Normen, Philossophie Islam; Prof. Dr. Dr.Peter Antes und Manfred Popperl, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1.Aufl.,1990.

نرى الكاتب يسوق في ص١٠ حوارًا في منتهى السخف بين ألماني وبين شابة تركية عفيفة ترتدي الحجاب وتلتزم بخلق الإسلام، يحاول فيه الألمان إقناعها بأن الحجاب دليل على التخلف، وقمع الرجل للمرأة، وأنه يحرمها من الذهاب للسينما، وحياة الشباب.

ويزعم أن يوم عاشوراء هو يوم دفع زكاة المال، وأن مميزات هذا اليوم فتح باب الكمية وتحديده ليلة القدر بأنها في السابع عشر من رمضان، ونشره لصورة رسمها شخص يدعى رشيد الدين، كتب تحتها: «محمد يتلقى الوحي من جبريل». وعدم الإشارة إلى أن المسلمين لا يجيزون رسم صورة للرسول ﷺ، والزعم بأن الرسول ﷺ طرد قبيلتين يهوديتين وأخذ نساء وأطفال الثالثة سبايا، دون الإشارة إلى أي سبب، والزعم بأن تحويل القبلة، جاء بسبب خلاف بين النبي محمد ﷺ، وبين اليهود، فحول القبلة من بيت المقدس إلى الكعبة.

كما أن الكتاب ينسب إلى طائفة الأحمدية - التي يعتبرها إحدى طوائف الإسلام - القول بضرورة الإيمان «برسل الله كلهم، نوح وإبراهيم، وموسى وعيسى وبوذا وكريشنا ومحمد»؟

وأخيرًا نجد في كتاب:

Kursbuch Religion 7/8, Lehreband Cawer Verlag, Stuttgart, Dicsterweg Verlag, Frankfurt a. M., 1999.

وهو يختلف عن غيره، لأنه كتاب المعلم، بحيث نتعرف على ما يجب على المعلم تحقيقه في الدرس، لنجد تأكيد فكرة انتشرت أخيرًا في ألمانيا، وهي «لا وجود لإسلام واحد، بل هناك أنماط كثيرة لهذا الدين، تختلف عن بعضها البعض بشدة». وتحذير المعلم من تأكيد أن «إلهنا وإلهكم واحد»، لأن المسلمين لا يقبلون بذلك، ويعتبرون هذا القول إهانة للذات الإلهية؟

والزعم بأن للشيخ في المسجد مكانة، لا تسمح لأحد أن يعترض على تفسيره للآيات القرآنية، كما يزعم الكاتب بأن الكثير من الفتيات في القاهرة لا يردن ارتداء اللباس المحافظ لكنهن يتعرضن للمضايقات على

يد الأصوليين، إذا لم يفعلن ذلك». وكأن التدين مفروض عليهن من المجتمع وليس عن قناعة داخلية. والإشارة إلى أهمية الصلاة بالقول، «إن محمدًا طالما شدد على ذلك بقوله أقيموا الصلاة في القرآن»، وتجاهل أن القرآن من عند الله. والخلط بين عدد الركعات والسجدات، وبالتالي القول بأن الصبح أربع ركعات، والظهر ثماني، والمغرب ست ركعات.. إلخ. والزعم بأن محمدًا ﷺ، «كان متزوجًا من العديد من النساء، منهن مسيحية وأخرى يهودية».

والقول بأن «هناك أساطير عند العامة من المسلمين بأن عيسى قد رفع إلى السماء»، وتجاهل قول الله تعالى: ﴿بل رفعه الله إليه﴾.

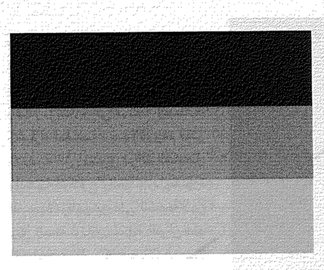
والخلط بين الدين والخزعبلات، مثل الزعم باعتقاد المسلمين بدفن عيسى في مقبرة في كشمير وظهور عيسى عليه السلام في آخر الزمان عند مئذنة المسجد الأموي في دمشق.

والزعم بأن «سودانيًا أجهش بالبكاء في أثناء الحج لأن مسلمًا أبيض البشرة وقف له لظهور الإعياء عليه، لأنه لم يحدث قبل ذلك أبدًا قبل ذلك أبدًا أن وقف أبيض له»، وعدم الإشارة إلى أن الدين الإسلامي لا يفرق بين أبيض وأسود إلا بالتقوى.

الخلاصة

أسهل ما يمكنني القيام به أن أترك القارئ يظن بأن هناك أصابع خفية تسعى لرسم صورة مشوهة بغيضة عن الإسلام في الكتب المدرسية الألمانية وغيرها من الدول الغربية، ولكن الحقيقة غير ذلك، وهي أنه إلى جانب ما ورد من أخطاء فاحشة، فإن هناك أضعافها معلومات صحيحة ودقيقة، تدعو لعدم تصديق خرافة أن المسلمين عدوانيون وأنهم لا يعرفون التسامح، ولا عهد لهم بدولة لا تدين بدينهم، وتحث التلاميذ على احترام عقيدة زملائهم، وعدم أخذ صورة الإسلام من غير أهلها، والدعوة لزيارة مساجد المسلمين لفهم شعائرهم التي تبدو لغير المسلمين غريبة، وتأكيد مكانة الصلاة العظيمة وحرص المسلم على أدائها، وهو ما يجعله قدوة لغيره من اتباع الأديان الأخرى، وذكر أن مصطلحات الأصولية والحرب المقدسة وغيرهما، مصطلحات مسيحية، الإسلام منها براء، وأن العداء جاء مع الصليبيين.

الحقيقة الثانية التي يجب أن أشدد عليها هي أن



هذه الكتب مهمتها الأولى نقل الرؤية المسيحية عن المسلمين ودينهم، ولو طالبناهم بتبني الرؤية الإسلامية فهذا أمر مبالغ فيه «لأننا لن نقبل من جانبنا أيضًا أن نشرح المسيحية بثالوثها وعبادة عيسى والعذراء بطريقة تجعل طلابنا يتقبلونها.

ولكن ما أطالب به هو حقنا عليهم أن يلتزموا بالموضوعية، مثل القول بأن «المسلمين يعتقدون في أن الله واحد، وأن القرآن من عنده هو، ... إلخ» وهو ما تفعله بعض الكتب فعلاً.

الحقيقة الثالثة أننا معشر المسلمين في ألمانيا وغيرها مقصرون للغاية، ومنذ وفاة العالم الجليل الأستاذ الدكتور عبدالجواد فلاتوري الذي قام مع ٤٤ مختصًا من الغربيين والكثير من المسلمين بالتعاون مع الأزهر، بإعداد دراسة في ١٢٠٠ صفحة، محص فيها ٣٥٩ كتابًا مدرسيًا في مواد التربية الدينية، والتاريخ والجغرافيا، وذلك في الفترة من ١٩٨٢ ـ ١٩٨٨م، لم يقم أحد بتحديث هذه الدراسة والاطلاع عما جد في هذه المناهج، وهل عدلت المطابع كتبها تبعًا لتوصيات هذه الدراسة المستفيضة؟، وانتظر الكثيرون حتى أخذ الدكتور أحمد الديبان (مدير المركز الإسلامي في لندن حاليًا، وملحق الشؤون الإسلامية في ألمانيا سابقًا) بزمام المبادرة في العام الماضي وحث المسلمين في ألمانيا على الدعوة لمؤتمر ساهمت فيه رابطة العالم الإسلامي بسخاء كان لي شرف الإعداد له، وإلقاء محاضرة فيه عن هذا الموضوع، كان التحضير لها دافعًا لي للاستمرار في دراسة المزيد من الكتب، توصلت بعدها إلى قناعة بضرورة وضع خطة عمل، تهدف في نهاية المطاف إلى أن تتعهد دور النشر بعرض ما تكتبه عن الإسلام على لجنة من مختصين مسلمين يوضحون الصواب من الخطأ.■


بنتل
ماكسيفلو.. للسبورة البيضاء
MAXIFLO White Board Marker
اكسيفلو لجميع الأسطح
MAXIFLO Permanent Mark
حبر سائل
يتدفق لآخر قطرة
كتابة واضحة
حتى آخر قطرة
خال من الزايلين والتليونين
Pentel
الضغاط



دور محدود للمناهج الدراسية، والإعلام هو الذي يرسم الصورة:

نظارات «غربية» تلون العـ

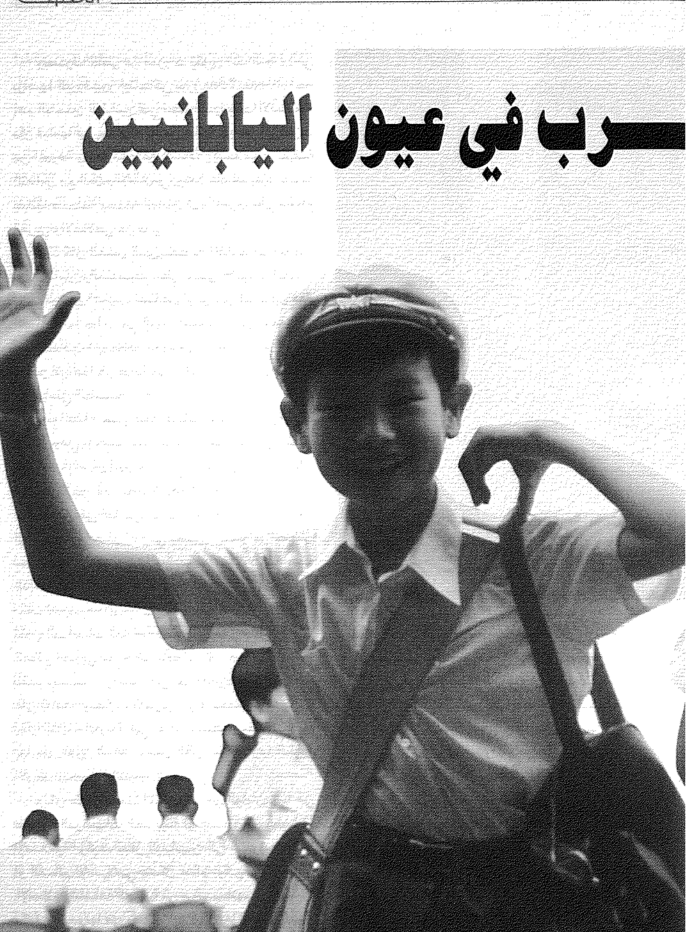
منصور أبو العزم*

القاهرة

إن محاولة رسم ملامح لصورة العرب والمسلمين في اليابان سواء من خلال المناهج الدراسية اليابانية أو مراكز الأبحاث والمؤسسات التعليمية أو عبر وسائل الإعلام اليابانية تعد مهمة صعبة ولكنها مهمة من أجل دفع التعاون والتفاهم بين الشعبين العربي والياباني. وفي هذا الإطار فإن قرار يوهي كونو وزير خارجية اليابان الأسبق بتشكيل لجنة أكاديمية رسمية للدراسات الإسلامية تابعة لوزارة الخارجية في شهر مايو ١٩٩٩م تعد خطوة مهمة على طريق دعم وتعميق المعرفة والخبرة اليابانية بالثقافة العربية والإسلامية حتى وإن كان هدفها في النهاية هو خدمة عملية صناعة القرار السياسي الياباني.

* مراسل جريدة الأهرام السابق باليابان .

ـرب في عيون اليابانيين

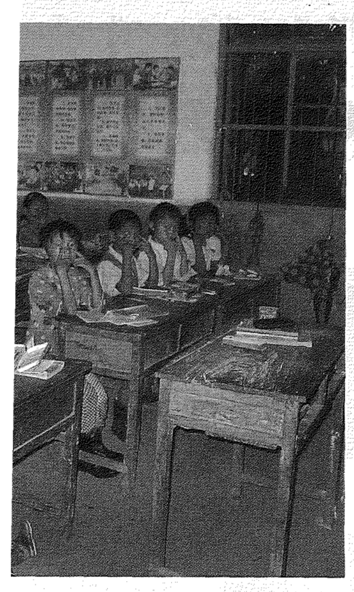


وبصرف النظر عن مبررات تكوين تلك اللجنة التي يرأسها البروفسور إيتاجاكي بوزو ItagakiYozu، أحد أهم الباحثين اليابانيين في مجال الدراسات الإسلامية فإن قيامها في حد ذاته يعكس حاجة اليابان إلى المزيد من المعرفة والمعلومات عن الثقافة الإسلامية وكيفية التعامل مع العالم الإسلامي، وتعد تلك الخطوة اعترافًا يابانيًا صريحًا بحاجة اليابان إلى التعرف على العالم العربي والإسلامي عن قرب.

وإذا كان الفشل الذي منيت به المفاوضات النفطية بين اليابان والسعودية على مدى الأعوام الثلاثة الأخيرة هو السبب المباشر والرئيس لتشكيل هذه اللجنة فإنها جاءت في الوقت المناسب الذي يتعين فيه على الطرفين أن يعمقا معرفتهما المتبادلة عن ثقافة الآخر لأن هذا هو بداية طريق التعاون الاقتصادي والسياسي الصحيح.

ومع افتتاح قسم اللغة اليابانية بثاني أكبر جامعات مصر وهي جامعة عين شمس العام الماضي تكون اللغة اليابانية والدراسات اليابانية في مصر على الجانب الآخر قد قطعت شوطًا لا بأس به.. فبعد مرور ٢٥ عامًا على افتتاح قسم اللغة اليابانية بجامعة القاهرة في العام الماضي ومرور أكثر من خمس سنوات على بدء مركز الدراسات الآسيوية بجامعة القاهرة أيضًا ومرور نحو ١٠ سنوات على افتتاح أول مكتب لصحيفة عربية وإفريقية في اليابان - الأهرام - تكون الدراسات اليابانية ومحاولة معرفة اليابان في العالم العربي قد خطت خطوات طيبة نرجو لها أن تتقدم وتستمر. ولاسيما في ظل أهمية أن نتعلم ونطلع على ثقافات وتجارب الآخرين، وألا نحصر أنفسنا في إطار الثقافة الغربية التي أخذنا نستفيد منها ونستعين بها منذ القرن الـ ١٨ وحتى الآن باعتبارها الطريق الأوحد للتحديث والتنوير.

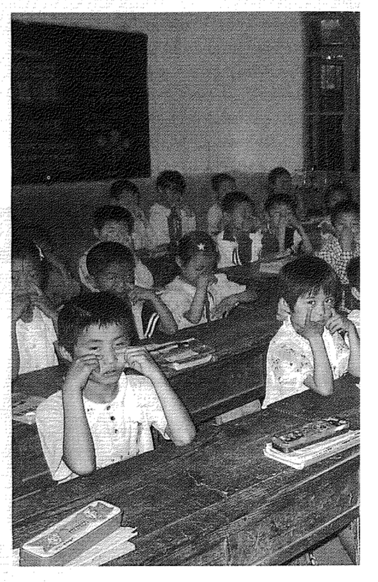
ولكن على الجانب الآخر - أي في اليابان - ما هي صورة الدراسات العربية أو الشرق أوسطية أو الإسلامية؟ وكيف ينظر اليابانيون إلى الشرق الأوسط أو العالم الإسلامي بشكل عام؟ وكيف يدرسون الإسلام والثقافة العربية في مؤسساتهم التعليمية؟ وكيف يقدمونها في وسائل إعلامهم؟ هذا هو موضوع هذه المقالة التي تنقسم إلى أربعة أقسام: يوضح أولها الصورة العامة للشرق الأوسط والمسلمين في اليابان،



ويعرض ثانيها لرؤية اليابانيين لمصر كنموذج للنهضة في مرحلة من المراحل، أما ثالثها فإنه يوضح كيف تعالج الكتب الدراسية موضوع الإسلام والعرب والشرق الأوسط. ويأتي الجزء الرابع ليقدم بعض الملاحظات حول صورة العرب والمسلمين في اليابان.

الصورة العامة للعرب والمسلمين في اليابان

يبدو الشرق الأوسط كمصطلح غامض وغير محدد المعالم بالنسبة لليابانيين سواء على مستوى الفرد العادي أو حتى في الدراسات الأكاديمية، وأيضًا على المستوى الرسمي وعلى سبيل المثال فإن وزارة الخارجية اليابانية تضم قسمين تحت اسم الشرق الأوسط، قسم الشرق الأوسط ١ وقسم الشرق الأوسط ٢ وكمنطقة يبدو الشرق الأوسط بالنسبة لليابانيين منطقة مترامية البعد، مع أنه أقرب جغرافيًا إلى اليابان من الولايات المتحدة وأوروبا، ولكنه ثقافيًا



يبدو أبعد وأغرب في أذهان اليابانيين.

وقد كانت اليابان بالنسبة للعرب والمسلمين الأوائل وكأنها آخر بلاد العالم أو بلاد الواق واق كما أطلق عليها بعض الرحالة من التجار والرواد المسلمين الذين وصلوا اليابان في القرن الـ ١٦ الميلادي كما يقول كونيو كاتاكورا السفير الياباني السابق في مصر وأحد أهم المستعربين اليابانيين. وفي هذه الرؤية قال الرحالة المسلم: إن اليابانيين أناس مختلفون ويتحدثون ويتصرفون ويرتدون ملابس في غاية الغرابة بالنسبة لما ألفه المسلمون من الشعوب الأخرى سواء الغربية أو الآسيوية القريبة منهم جغرافيًا.

وعلى الرغم من أن التجار العرب والمسلمين وصلوا إلى أعماق الصين والهند ومنغوليا ونقلوا مع تجارتهم رسالة الدين إلى تلك البلاد فإن المصادر الموثوق بها لم تشر إلى أن التجار المسلمين وصلوا إلى اليابان إلا في القرن الـ ١٦ الميلادي، ومع ذلك فإن اليابانيين تقابلوا مع المسلمين واطلعوا على بعض ملامح ثقافتهم قبل القرن الـ١٦ بصورة غير مباشرة.

ووفقًا لوثائق مكتبة البرلمان الياباني - الدايت - فإن سفراء اليابان في الصين خلال عصر أسرة تانج Tang التي حكمت الصين في الفترة من ٦٣٠-٨٩٤ ميلادية التقوا مع نظرائهم من سفراء الدول الإسلامية هناك. ويشير كاتاكورا إلى أن أقدم وثيقة تشير إلى وعي اليابانيين بالحضارة الإسلامية والمسلمين ظهرت في كتاب شوكو نيهون جاي الذي كتبه نائب المبعوث الياباني لدى أسرة تانج الصينية في عام ٧٥٣ ميلادية.

وبعد ذلك وخلال عصور ازدهار وتمدد الحضارة الإسلامية في آسيا حصل أول اتصال مباشر ما بين التجار المسلمين ونظرائهم من اليابانيين، وأطلق اليابانيون لفظ تازي TAZI على التجار المسلمين. ويشير كاتاكورا إلى أن هذا اللفظ الياباني محرف عن كلمة تاجر بالعربية. وحاليًا ما إن يأتي ذكر مصطلح الشرق الأوسط في الإعلام الياباني حتى يقفز إلى الذهن الياباني مباشرة صورة الحروب والإرهاب والإسلام المتوحش والصراع العربي - الإسرائيلي، والصحراء والنفط والجمال والمرأة التي تخفي وجهها خلف ستارة سوداء والرجل ذو الزوجات الأربع. فالشرق الأوسط في أذهان اليابانيين ينصرف مباشرة أو يعني بشكل تلقائي المنطقة التي يعيش فيها المسلمون والعرب والنفط والجمال والصحراء.

نموذج عربي لليابان

يعد فوكوزاوا يوكواتشي أحد أهم مفكري اليابان في العصر الحديث، إن لم يكن أهمهم على الإطلاق، ولقد أدى دورًا رئدًا خلال عصر نهضة اليابان ومرحلة التحديث التي بدأت مع إصلاحات عهد الميجي منذ عام ١٨٦٨م ولد فوكوزاوا ١٨٣٥-١٩١٠م في أوساكا المدينة التجارية لليابان، وكان والده ساموراي، أي محارب له شأنه من طبقة المحاربين في منطقة ناكاتسو، تعلم الهولندية التي كانت لغة التحضر في القرن الـ ١٩ ثم الإنجليزية، وعمل مترجمًا في الحكومة لفترة، وسافر إلى الولايات المتحدة وزار أوروبا، وهو مؤسس جامعة كيوتو ذات الاسم العريق حاليًا في اليابان والتي خرجت العديد من الوزراء ورؤساء الوزراء.

كان فوكوزاوا من أشد المتحمسين لأن تقلد اليابان الغرب وأن تأخذ بأسباب التقدم والحضارة من أوروبا وأمريكا لأن ذلك هو طريق القوة والاستقلال والتحضر. ويعتبر فوكوزاوا أن التاريخ البشري يمضي تدريجيًا من مرحلة السذاجة والفوضى إلى مرحلة التحضر والمدنية، وأن العالم الحالي في نهاية القرن الـ١٩ فيه الهمجي إفريقيا وأستراليا، والبدائي، آسيا، واليابان، والمتحضر أوروبا وأمريكا.

ويقول البروفسور ماتسوتاجا شوزو إن هذه الفكرة لم تكن نظرة فوكوزاوا وحده وإنما كان كثير من اليابانيين يؤمنون بنفس النظرة إلى العالم. وقد زار فوكوزاوا مصر في طريق رحلته إلى أوروبا عام ١٨٦٢م ضمن وفد ساموراي شهير. ما زالت صورة الوفد أمام أهرامات الجيزة ضمن الوثائق المهمة لمكتبة البرلمان الياباني - الدايت - وقد نزل الوفد في ميناء السويس، واستقل أعضاؤه القطار من السويس للقاهرة، حيث قضوا ثلاث ليال، زاروا خلالها العديد من الأماكن كالقلعة ومسجد محمد علي والأهرامات، ومن القاهرة استقلوا القطار أيضًا إلى الإسكندرية، لمواصلة رحلتهم لأوروبا التي بدأت بفرنسا.

وفي طريق العودة مروا بالطريق نفسه حيث لم يكن العمل في شق قناة السويس قد انتهى بعد. ويقول البروفسور سوسومو ايشيد SUSOMUISHID الأستاذ في جامعة اليابان الدولية، وكذلك السفير كاتاكورا، إن فوكوزاوا سجل انطباعات غاية في الأهمية عند زيارته لمصر، فقد أصيب فوكوزاوا والوفد المرافق له بالدهشة عندما وجدوا في مصر قطارًا وسككًا حديدية، ولم تكن اليابان قد عرفت بعد القطارات. بل إن فوكوزاوا سجل إعجابه الشديد بالسرعة التي كان يسير بها قطار السويس - القاهرة. أيضًا سجل فوكوزاوا في كتابه إعجابه بالحمامات العامة في القاهرة، مشيرًا إلى أنها أنظف من الحمامات العامة في اليابان. وإن كان أبدى دهشته من أن حمامات القاهرة أغلى من حمامات طوكيو في ذلك الوقت. وهو ما اعتبره مؤشرًا على الرخاء الاقتصادي الذي كانت تعيشه مصر آنذاك، في الوقت الذي كانت فيه اليابان تتلمس طريقها للتقدم وما زالت تبحث عن طريق.

أيضًا أبدى وفد الساموراي - كما يقول فوكوزاوا - إعجابه بالتلجرام أو التلغراف الذي لم تكن اليابان أيضًا قد عرفته بعد. ويقول الأستاذ ايشيد إنه منذ زيارة وفد الساموراي وكتابات فوكوزاوا عن مصر وأهرامات الجيزة بدأ تعلق اليابانيين بحضارة مصر القديمة ومعجزة الأهرامات. ويتعلق بالحديث عن

انطباعات فوكوزاوا ووفد الساموراي الياباني عن مصر قضية أخرى على جانب كبير من الأهمية، وهي دراسة اليابانيين للدولة الحديثة التي تمكن محمد علي من بنائها في مصر منذ أوائل القرن الـ ١٩، الواقع أنه منذ زيارة وفد الساموراي لمصر أو بالأحرى مرور الوفد عبر مصر في طريقه لأوروبا، أخذ كثير من الباحثين والمسؤولين الرسميين في اليابان ينظرون إلى مصر بجدية أكثر ونظرة مختلفة عن تلك التي ينظرون بها إلى إفريقيا وأستراليا وأنها شعوب في مرحلة الهمجية كما قال عنهم فوكوزاوا. فقد شهدت الفترة منذ بداية عصر النهضة في اليابان في عام ١٨٦٨م. أو ما يطلق عليه إصلاحات عهد الميجي نسبة لإمبراطور ميجي الذي قضى على حكم أسرة توكوجاوا العسكرية وقضى معها على عزلة اليابان التي استمرت قرابة ٢٦٠ عامًا، شهدت تلك الفترة اهتمامًا كبيرًا من جانب زعماء الإصلاح بدولة محمد علي الحديثة في مصر.

ويقول كاتاكورا إن حكومة ميجي نظرت إلى مصر آنذاك على أنها نموذج ومثال وخبرة لابد لليابان أن تدرسه وتستفيد منه. فقد أوفد زعماء الإصلاح في اليابان العديد من البعثات الخارجية لأوروبا وأمريكا لدراسة سبل تكوين دولة حديثة في اليابان تحت شعار دولة قوية وشعب غني، فالقوة هي التي سوف تحمي استقلال اليابان كما كان يعتقد فوكوزاوا. وفي هذا الإطار - عقب بعثة الساموراي - أوفدت حكومة ميجي العديد من الباحثين لدراسة أسباب القوة والضعف في دولة محمد علي، ولماذا انهارت الدولة الحديثة في مصر بالاحتلال الإنجليزي عام ١٨٨٢م، ولماذا لم تواصل مصر تطورها الطبيعي بعد محمد علي؟ ويقول الأستاذ كاتاكورا إن حكومة اليابان شجعت المثقفين لإجراء أبحاث ودراسات عن النظام القضائي والقانوني في مصر حتى يتعلموا من الخبرة المصرية كيفية مواجهة مشكلات مماثلة في اليابان، وخصوصًا مشكلة الأجانب، ومن ثم ظهر كتاب المحاكم المصرية المختلفة الذي كتبه هارا كيه HARAKEI في عام ١٨٨٩م، ويذكر أن هارا أصبح رئيسًا للوزراء بعد سنوات قليلة من صدور كتابه عن مصر. ثم صدر كتاب KAJINNOKIGU في عام ١٨٩٠م الذي كتبه توكاي سنشي TOKAISANSHI وقد أصبح الكتاب - كما يقول كاتاكورا - من أكثر الكتب شعبية آنذاك.

ويصف الكتاب حال العالم العربي في ظل الحكم الاستعماري، ويتعاطف بشكل واضح مع العرب باعتبارهم شعوبًا مغلوبة على أمرها. ولكن سرعان ما تغير هذا الشعور لدى اليابانيين بعد انتصارهم على روسيا عام ١٩٠٥م، وأصبحت اليابان إحدى القوى الخمس العظمى. نأت بنفسها بعيدًا عن قضايا الشعوب التي تناضل لنيل استقلالها وسرعان ما تحولت هي نفسها إلى دولة استعمارية وقعت العديد من الشعوب ضحية لها.

العرب والإسلام في الكتب المدرسية اليابانية

لاشك في أن التعليم يؤدي دورًا مهمًا للغاية ليس فقط في التنمية والتقدم، ولكن أيضًا في الصورة العامة التي ترغب الدولة في رسمها في ذاكرة الأجيال عن تاريخها ومستقبلها وصورة الشعوب الأخرى، وقد بدأ التعليم الإجباري في اليابان ينتشر بسرعة بين أفراد الشعب منذ عهد الميجي. وكانت كتب المدارس كلها من وضع الحكومة كما يقول يوشيوا مايدا YOSHIHO-MAEDA الأستاذ في جامعة كانازاوا لأنها كانت حريصة على وضع تصورات وأفكار محددة عن الشعوب الأخرى في أذهان اليابانيين.

ومع استعراض بعض النماذج لصورة العالم العربي في كتب الدراسة اليابانية سوف نكتشف مفارقات على جانب من الغرابة والطرافة، ولكن يجب أن نضع في اعتبارنا أن اليابان عاشت في عزلة عن العالم لمدة قرنين ونصف، كان دخول الأجانب إليها أو سفر اليابانيين منها محرمًا تحريمًا باتًا.

وكما يقول مايدا إنه في الفترة من بداية القرن العشرين وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية كانت صورة الشرق الأوسط أو العالم العربي في الكتب المدرسة غاية في الغموض والتشويش أو سوء الفهم للعالم العربي. وعلى سبيل المثال فقد ذكر أحد الكتب المدرسية التي كتبت في عام ١٩٠٣م أن قبر النبي محمد موجود في القدس، وأن محمد هو مؤسس الدين المسيحي!!

وخلال الحرب العالمية الثانية كانت اليابان ترغب في استمالة الشعوب الآسيوية لصفها خلال حربها ضد القوى الغربية، ومن ثم رفعت اليابان شعار منطقة الازدهار لشرق آسيا العظمى بقيادة اليابان، وذكر أحد

الكتب المدرسية التي وضعت في عام ١٩٤٤م أن شعوب غرب آسيا تعد شعوبًا آسيوية ولكنهم يؤمنون بالإسلام ويرتدون ملابس بيضاء، وأنهم سرعان ما سوف يعودون إلى وضعهم الحقيقي باعتبارهم آسيويين مثلهم مثل الشعب الهندي، أي يتخلون عن الإسلام!

أخطر من ذلك أن الكتب المدرسية في اليابان خلال تلك الفترة كلما ذكرت اسم فلسطين أشارت إليه على أنه المكان الذي تقع فيه الدولة اليهودية دينيًا!! وتم تجاهل القضية الفلسطينية تمامًا. أيضًا ذكر أحد كتب المدارس اليابانية في عام ١٩٤٤م قبل انتهاء الحرب العالمية الثانية أن فلسطين هي وطن اليهود، وذلك بالرغم من أن الحكومة اليابانية سعيًا وراء البترول أرسلت أول بعثة رسمية لها للشرق الأوسط للسعودية والكويت في عام ١٩٣٩م للحصول على امتيازات في حقول النفط في الخليج قبل أسابيع قليلة من بدء الحرب العالمية الثانية، إلا أن البعثة باءت بالفشل بسبب نقص المعلومات وجهل اليابانيين بثقافة وحضارة الدول العربية.

أسباب التعاطف

ويشير البروفسور مايدا إلى أن فهم اليابانيين للشرق الأوسط اتسم دائمًا بالتشويه ولم يكن مبنيًا على خلفية تاريخية صحيحة حتى عقد السبعينيات من القرن الـ ٢٠. ولكن مع بداية السبعينيات أخذ الاهتمام الياباني بالشرق الأوسط والعالم العربي يتزايد بصورة غير مسبوقة لسببين: الأول: التعاون الذي تم ما بين فدائيين من منظمة التحرير الفلسطينية ومنظمة الجيش الأحمر الياباني، التي تعاطف قادتها وتعاونوا مع الفدائيين الفلسطينيين إيمانًا بعدالة القضية الفلسطينية، فقد أدى هذا التعاطف والتعاون من جانب الجيش الأحمر الياباني إلى أن أصبح اسم الشرق الأوسط والقضية الفلسطينية أكثر قربًا من اليابانيين.

والسبب الثاني، وهو الأهم، هو أزمة البترول عام ١٩٧٣م، حيث أدت أزمة النفط إلى اهتمام ياباني رسمي وشعبي غير مسبوق بالعالم العربي والشرق الأوسط، ليس على الجانب الاقتصادي فقط كمصدر من مصادر الطاقة، وإنما على الجانبين الثقافي والسياسي أيضًا، وأدى الاهتمام الرسمي إلى ازدهار النشاط الأكاديمي الخاص بدراسات الشرق الأوسط وثقافته.

وتجدر بنا هنا الإشارة إلى أن أزمة النفط في عام ١٩٧٣م قد هزت - بالمعنى الكامل للكلمة - اليابان رسميًا وشعبيًا هزة عنيفة، وأشعرت رجل الشارع بأن الازدهار الاقتصادي الذي نجحت اليابان في تحقيقه منذ نهاية الخمسينيات في طريقه للانهيار والسبب نفط الشرق الأوسط، حيث أعلنت الدول العربية خلال حرب أكتوبر حظرًا بتروليًا على الدول المؤيدة لإسرائيل أو التي تتخذ مواقف سلبية تجاه الصراع العربي الإسرائيلي ولا تساند الحق العربي، ووقعت اليابان ضمن الدول التي يطبق ضدها حظرًا جزئيًا.

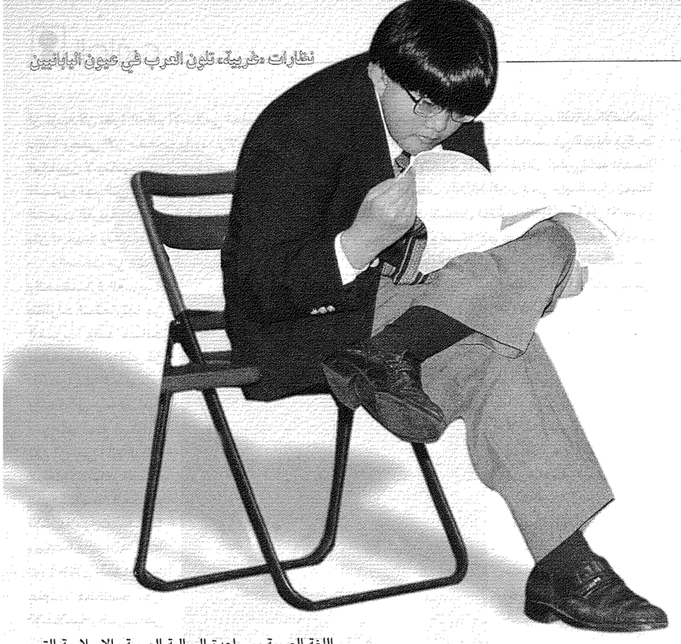
العصر الذهبي

ويمكن القول بأن العصر الذهبي لاهتمام اليابان بالشرق الأوسط امتد من ١٩٧٥م وحتى عام ١٩٨٩م، فقد تأسست عدة مراكز أكاديمية ورسمية لدراسات الشرق الأوسط والإسلام، وزاد عدد الباحثين اليابانيين في شؤون الشرق والعالم العربي بشكل لم يسبق له مثيل، حتى وجدنا من يتخصص في شؤون مصر السياسية وحدها أو الاقتصادية أو الإدارية أو تاريخ مصر القديم ومن يتخصص في النفط والاقتصاد والحياة في السعودية.

وهكذا، فقد درس باحثو اليابان وسياسيوها الإسلام والثقافة العربية وقضايا العرب السياسية باعتبارها خلفية مهمة لكيفية التعامل مع العرب، وبالتالي اتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية التي تعود على اليابان بالفائدة الاقتصادية. وكان الاهتمام الحكومي والدعم المالي الذي وفرته الحكومة اليابانية لأبحاث الشرق الأوسط والعالم العربي المحفز الأول للباحثين اليابانيين لدراسة الشرق الأوسط والإسلام.

ولم يكن البحث العلمي البحت هدفًا في حد ذاته، وهي إحدى السمات المهمة التي تميز البحث الأكاديمي في اليابان، لأنه بمجرد أن تراجع الاهتمام الحكومي بالشرق الأوسط مع مطلع التسعينيات في ظل استقرار أسعار النفط عالميًا، ونجاح اليابان في البحث عن مصادر بديلة لنفط الشرق الأوسط، تراجع أيضًا اهتمام الباحثين اليابانيين بالعالم العربي بنسبة تقارب الـ ٩٠٪ مما كان عليه الوضع في الفترة الذهبية ٧٥ - ١٩٨٩م.

والغريب في الأمر أن اليابان تدرس الحضارة المصرية القديمة ضمن المناهج التعليمية التي تدرسها



لطلبة المدارس الابتدائية ولا تقوم بتدريس أي شيء عن الثقافة الإسلامية أو الدين الإسلامي. كما أن الكتب المدرسية تقدم الدين المسيحي على استحياء وبشكل غير مباشر. والواقع أن حصص التدريس في المدارس اليابانية - العامة والخاصة - لا تحتوي على درس مخصص للدين وان كان هناك حصة للأنشطة الثقافية يمكن للطالب أن يقرأ أو يهتم بأية أنشطة أو مجالات تستهويه بما فيها الدين.

أشكال من العنصرية

وعلى الرغم من ذلك فإن في اليابان جامعات دينية ومسيحية، كما أن هناك مدارس ابتدائية وإعدادية وثانوية مسيحية أنشأها الأمريكيون. ولكن لا توجد مدرسة واحدة أو معهد إسلامي، وإن كان المعهد الإسلامي التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود والكائن في قلب العاصمة طوكيو يقوم بدور مهم للغاية بالنسبة لمساعدة اليابانيين المهتمين بالإسلام وتعليم اللغة العربية ومساعدة الجالية العربية والإسلامية التي يبلغ تعدادها تقريبًا نحو ٥٠ ألف نسمة في اليابان.

ويقول البروفسور ايتاجاكي يوزو الأستاذ المتقاعد بجامعة طوكيو إن ثمة أشكالاً من العنصرية ظهرت في اليابان ضد المسلمين مؤخرًا وإنه يتعين على اليابان أن تتوخى الحذر في هذا الصدد. ويعتقد ايتاجاكي أن الإسلام يشجع البشر على حياة مدنية يتعايش فيها أناس ينتمون إلى ديانات وثقافات مختلفة، وأنه بالرغم من تلك التعددية الشمولية التي دعا إليها الإسلام إلا أن هناك في الغرب من يتشبثون بوجود تباين حضاري بين الإسلام والغرب ولذلك ابتكروا نظرية صراع الحضارات التي تنظر إلى الإسلام باعتباره عدوًا.

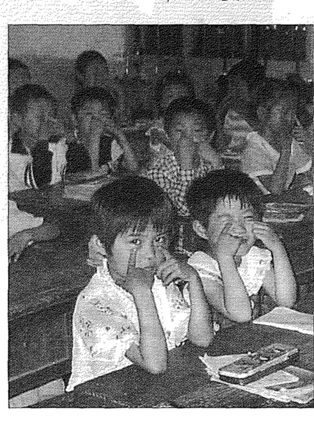
نظارات «غربية»

ويحذر البروفسور السابق بجامعة طوكيو من اعتبار الإسلام عدوًا من قبل الغرب أو بعض اليابانيين، وهنا بالذات تظهر أهمية الدور الذي يتعين على اليابان



أن تؤديه لأن نظرة العالم الإسلامي تجاه اليابان كانت دائمًا وحتى الآن مفعمة بالود، والأمل وأنه إذا كان اليابانيون لا يمكنهم محو ذاكرة شعوب الدول الآسيوية المجاورة لهم التي تشتمل على كراهية لليابان فإن الشعوب العربية تنظر إلى اليابان نظرة الحبيب الذي لا يكن له حبيبه ودًا متبادلاً!

والسبب في ذلك أن اليابان تنظر إلى الإسلام والحضارة العربية بنظارات استعارتها من الغرب، وقد خانت مشاعر الود وأكثر من مرة مع العرب والمسلمين، وأنه يتعين على المجتمع الياباني الآن أن يعي الآن النظرة الدافئة والمشاعر الرقيقة التي يكنها العالم الإسلامي شعوبًا وحكومات لليابان. إنها ثروة لاغنى لليابانيين عنها، فالحضارة الإسلامية والعربية هي منبع الحضارات الغربية المعاصرة، وما يردده بعض الجهلة من رجال الفكر في اليابان عن الإسلام إنما يعبر عن جهلهم ليس بالإسلام فقط وإنما بمنابع الفكر الغربي التي يدعون معرفتهم الجيدة بها!



ملحوظات على صورة العرب والمسلمين في اليابان

- يعتمد الإعلام والبحث الياباني على ما يقرب من ٧٠٪ إلى ٨٠٪ من معلوماته نقلاً عن العرب والمسلمين عن الإعلام الغربي والمصادر الغربية، فيما يجتهد الباحث أو المسؤول أو الصحفي في نحو ٢٠٪ من معلوماته، اعتمادًا على ملاحظاته وزياراته وجهده الشخصي وقد لمست ذلك بشكل واضح خلال احتكاكي المستمر برسميين وصحفيين وأكاديميين لأكثر من تسع سنوات، ويترتب على ذلك أن تطغى الصورة التي تتناقلها وسائل الإعلام الغربية على الإعلام والبحث الأكاديمي الياباني.

- انحصر البحث الأكاديمي والتناول الإعلامي للعالم العربي على قضايا محددة. في البداية تركزت في النفط والإسلام والاقتصاديات العربية، ثم اتسعت رقعة البحث والتناول الإعلامي قليلاً منذ نهاية الثمانينيات لتشمل قضايا المرأة وحقوق الإنسان والديمقراطية واحتمالات السلام في الشرق الأوسط وأخيرًا قضية المياه والبيئة، وإذا تتبعنا تسلسل هذا الاهتمام الإعلامي والأكاديمي لوجدناه يتطابق تمامًا مع الاهتمام الحكومي الياباني بتلك القضايا.

- أدى إنشاء مركز متقدم لدراسات وأبحاث الحضارة المصرية القديمة في جامعة واسيدا إحدى الجامعات المرموقة باليابان يقوده أحد أهم الباحثين اليابانيين في حضارة مصر القديمة، أدى إلى تعزيز صورة مصر الفرعونية وحضارتها بشكل قوي للغاية في أذهان اليابانيين، وبمجرد أن تقول للشخص الياباني العادي إنك من مصر يذكر على الفور الأهرامات، وأبا الهول، فالكتب المدرسية حاليًا تشير إلى الحضارة المصرية القديمة وإنجازاتها بشكل رائع، وإن كانت تخلو من أية إشارة إلى تاريخ مصر الحديث أو المعاصر. وقد وجدت يابانيين عاشقين لحضارة مصر القديمة ويعرفون تفاصيل مراحلها بصورة أعترف بأنني أجهلها، ولكنهم لا يعرفون حتى اسم رئيس مصر الحالي!!

- تسيطر على الإعلام الياباني صورة العرب والمسلمين الحالية باعتبارهم من دول العالم الثالث - المتخلف - ولاحظت إصرار وسائل الإعلام اليابانية سواء المقروءة أو المرئية على أن تضع صورة المسلمين الحالية كالتالي: إما صورة لأحد شوارع القاهرة على سبيل المثال أو المدن الأخرى - حسب الحدث - تسير

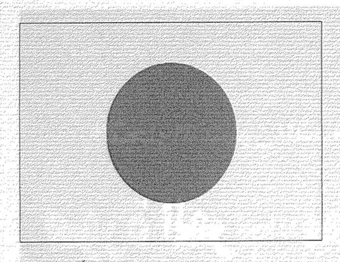
فيها السيارات جنبًا إلى جنب مع المارة وفي وسط الشارع عربة كارو يجرها حمار أو حصان، ويظهر في الصورة صبي يقود دراجة ويحمل فوق رأسه قفص العيش، أو صورة لإحدى المناطق الشعبية المكتظة بالبشر من كافة الأشكال والألوان والملابس.

وإذا كان الموضوع يدور عن الإسلام فإن الصورة الدائمة في الإعلام الياباني هي صورة لمظاهرة يظهر فيها ذوو اللحى وهم يهتفون الله أكبر أو مجموعة من السيدات المنقبات أو لجماعة من المسلمين وهم يؤدون الصلاة.

- علينا أن نضع في اعتبارنا أن التصنيف الذي تضعه وزارة الخارجية اليابانية في كتابها السنوي لعلاقات اليابان بالعالم الخارجي، فهي تضع الولايات المتحدة على رأس قائمة الدول التي تعد الأكثر أهمية بالنسبة لليابان في العالم، ثم تليها أوروبا وروسيا وأوروبا الشرقية وآسيا، ويأتي بعد ذلك باقي مناطق العالم في إشارات خاطفة، ويبدو أن الشخص الياباني العادي يطبق التصنيف نفسه بشكل شبه تلقائي سواء بوعي أو عدم وعي بتصنيف وزارة الخارجية على شعوب العالم، وكذلك يفعل الإعلام الياباني. فالياباني العادي يعتبر الأمريكي إنسان سوبر، ثم يأتي بعده الأوروبي، ثم أي شخص آخر من أي دولة، وتتقارب جدًا طريقة معاملة الياباني للصيني والكوري ثم تتدنى عندما تقترب من دول جنوب شرق آسيا، ثم تزداد سوءًا لأي شخص إفريقي أو شرق أوسطي.

- من بين الدول العربية تتميز مصر بوضع خاص لدى الياباني العادي لسبب واحد هو أن مصر لديها حضارة قديمة عريقة مثل اليابان، ولولا ذلك لما زار مصر سنويًا نحو مئة ألف ياباني! كذلك تحتل السعودية مكانة تحظى باحترام كبير لدى الشعب الياباني نظرًا للعلاقات القوية مع اليابان ثم إنها المكان الذي يوجد به الكعبة المشرفة وخرجت منه أنوار رسالة الإسلام للعالم.

- تقف اللغتان اليابانية والعربية حجر عثرة في طريق تقدم البحث الأكاديمي وتحقيق تواصل إعلامي وثقافي جيد مع اليابان - فاللغة اليابانية بالنسبة للمصري صعبة التعلم للغاية، كما أن اللغة العربية بالنسبة للياباني أصعب لغة في الدنيا، بتعبير أحد الباحثين الدارسين للغة العربية في اليابان.



- بالرغم من وجود نحو ٢٥ مراسلاً صحفيًا يابانيًا بالقاهرة يمثلون صحفًا ودوريات يابانية مختلفة التوجهات والصدور إلا أن كم ما ينشر في الصحف والمجلات اليابانية عن العرب لا يقارن بالمرة بحجم ما ينشر عن اليابان في الصحف العربية.

- إن اعتقاد معظم العرب والمسلمين بأن اليابانيين شعب بلا دين، ساهم في إضعاف الاهتمام العربي بالإلمام بالثقافة اليابانية - باعتبارها ثقافة ملحدة - كذلك فإن اعتقاد الياباني بأن الدين هو سبب الحروب ومقسم الدول وبالتالي من الأفضل عدم التمسك به، أضعف أيضًا من اهتمام البحث والإعلام الياباني بالتعرف عن عمق على الحضارة الإسلامية والثقافة العربية.

- يقود الجهل المتبادل ما بين اليابان والعرب إلى سوء الفهم والتردد في التعاون. وعلى سبيل المثال فإن مصر ليست الأهرامات وأبا الهول، والسعودية ليست الرجل ذا الزوجات الأربع والجمال والصحراء، كما أن اليابان ليست فتيات الجيشا والسوشي Sushi أو السمك النيئ والزوجة المطيعة وسوني وتويوتا فقط. بمعنى آخر لقد فهم العرب المنتجات اليابانية وأقبلوا عليها ولم يفهموا اليابانيين وثقافتهم، كذلك فهم اليابانيون حضارة العرب ولم يعرفوا بعد حضارتهم الحديثة أيًا كان وضعها.

- مما لا شك فيه أن صانع القرار في اليابان يدرك بشكل واعٍ دور مصر والمملكة السعودية القيادي في العالمين العربي والإسلامي، وأن الاستقرار والسلام في المنطقة لا يمكن تحقيقهما دون مساهمة هذين البلدين، ويعد الاستقرار وحل النزاعات في الشرق الأوسط أحد المهام التي توليها اليابان اهتمامًا كبيرًا. ■

التجار المسلمون القدماء تدخلوا في رسمها:

صورة العرب «معتدلة» في كوريا

قمر الدين مون*
كوريا

يمكن للمرء أن يحكم على رأي الآخرين فيه من خلال أقوال مرسلة أو شائعات متداولة، وغير المسلمين يسعون بشكل أو بآخر إلى التعرف على المسلمين سواء من خلال المعايشة والمعاملة أو من خلال ما يطلع عليه مما يكتب عنهم. وتعتبر المواد التي تتضمنها المناهج الدراسية عن المسلمين البداية الطبيعية لمن يرغب من الطلاب في التعرف على ديانات وثقافات وسلوكيات الآخرين. وقد تسعى تلك المناهج إلى تقديم صورة طيبة وحقيقية عن الإسلام والمسلمين، بينما قد تحتوي مناهج أخرى على عرض منحاز يردد سلسلة من القصص الدخيلة التي تسهم في تنفير القارئ من الإسلام والمسلمين، وسواء كان هذا الأمر مقصودًا ومتعمدًا أو يتم عن جهل، فالنتيجة واحدة في ذهن المتلقي.

*داعية كوري مسلم.



وفي ضوء ما سبق، سنستعرض ما ورد عن المسلم والمسلمين والدين الإسلامي في المناهج الدراسية الكورية، لنتبين بعد ذلك أين وما هي الصورة التي ستنطبع في ذهن الطالب الكوري من خلال نصوص الكتب المقررة في المدارس الثانوية الكورية.

أصل الإسلام

آمن العرب بآلهة عدة، وكانوا رحالة متجولين بحكم طبيعة الأرض التي عاشوا فيها. وفي القرن السابع الميلادي، جاء النبي محمد ﷺ بالدين الإسلامي في مكة. وبشر الإسلام بفكرة مؤداها أن كل الناس سواسية أمام الله، الإله الواحد، الذي يبعث الحياة لكل امرئ، ولأداء هذه الرسالة، انتقل محمد ﷺ من مكة إلى المدينة نتيجة الاضطهاد وكان ذلك عام ٦٢٢م. ويطلق على هذه الخطوة «الهجرة». وقد تم اختيار هذا العام ليصبح العام الأول في التقويم الإسلامي. وقد استعاد محمد ﷺ مكة في عام ٦٣٠م لكنه وحَّد بعد ذلك جميع المناطق العربية.

واستمر محمد ﷺ في الدعوة إلى الإسلام في المدينة حتى تمتع بعد ذلك بقوة إسلامية هائلة في المناطق العربية. وبعد وفاته، «أعد» أو جمع أتباعه القرآن الكريم، الذي يعتبر بمثابة «إنجيل الإسلام» ودستور المسلمين، ويحتوي على الأفكار الأساسية للدول الإسلامية».

تمدد المناطق الإسلامية:

«بعد وفاة محمد ﷺ، اختار العرب خليفة لهم من أتباعه، وتمتع الخليفة بسلطات سياسية ودينية قوية، وقد وسع من النفوذ الإسلامي من خلال قتال غير المسلمين. في هذه الأثناء، نجحت الدولة الأموية في تحقيق فتوحات سلمية، وامتدت مملكتهم من البحر المتوسط حتى غرب آسيا، وإفريقيا، وجنوب أوروبا، وأسسوا دولة هائلة، تنطق شعوبها باللغة العربية. ومع ذلك، ففي القرن الثامن الميلادي، تنازع الناس بسبب الحروب المستمرة، وانتقلت عائلة أو دولة الأمويين إلى إسبانيا وأسست دولة الأمويين الثانية. أما الزعيم الجديد، ونعني به دولة العباسيين، فامتد نفوذهم حتى بلغ آسيا الوسطى».

المجتمع والاقتصاد الإسلامي

قام المجتمع العربي على أساس المجتمع المتحدة مدنه، فالمسلمون غزوا مدنًا جديدة وسمحوا للجنود والقادة والتجار بالتحرك في أرجائها. ولم يجبر المسلمون أي خاضع لهم «ضحية» على تغيير ديانته ما دام التزم بدفع الجزية «الضرائب». وقد انتعشت الأقطار الإسلامية من خلال التجارة بين الشرق والغرب، ومن خلال اتساع الدول، وقد تمتع التجار بعلاقات طيبة مع الهنود، والصينين، وشيلا «أو مملكة كوريا آنذاك».

تطور وانتشار الثقافة الإسلامية:

ومن خلال الاستفادة من الفتوحات الإسلامية والقرآن توحدت اللغة العربية والديانة معًا، وانتقلت الثقافات الإسلامية إلى خارج البلاد ودخلت ثقافات البلدان الأخرى إلى الأقطار الإسلامية أيضًا. ومن هنا نشأت ثقافات إسلامية متنوعة، وقد أثرت على ثقافات شرق آسيا والثقافة البيزنطية أيضًا.

المسجد:

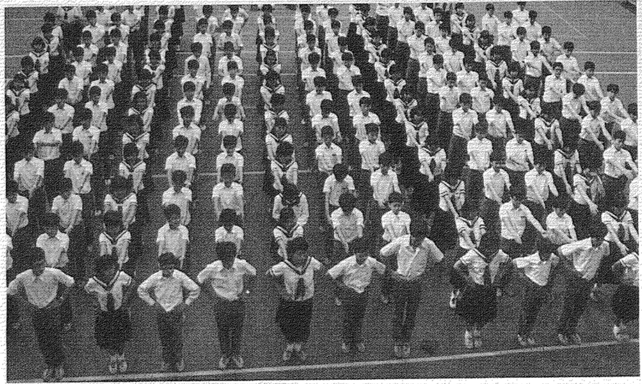
هو مركز المسلمين، ويعد أشبه بـ«الكنيسة لدى المسيحيين» والمدرسة، وكان المسجد مركز المدن الجديدة.

متفرقات

- كثير من الكلمات مثل الكحول، الكيمياء، السوق، السكر، الضريبة، الصفر، التجارة.. إلخ من اختراع العرب.
- قامت علوم الجيولوجيا والتاريخ الحالية على أساس معرفة العرب والمسلمين الواسعة بالعالم.
- كان هناك مؤرخون مثل ابن خلدون، وعلماء جيولوجيا مثل ابن بطوطة.
- في الهندسة المعمارية والتقنية، كان للعرب أساليبهم الخاصة المتمثلة في القباب المستديرة الشكل، والمساجد ذات الأبراج «المآذن» الحادة، والفنون العربية المزركشة، والأعمال الفنية المعدنية، والواجهات العظيمة.
- في علم الفلك، ظهر التقويم الإسلامي والنظرية الخاصة بخلق الأرض.
- في الرياضيات، قدم العرب للعالم الأرقام العربية.
- « قصة الليالي العربية » : كتب العرب قصة «ألف ليلة وليلة» التي راجت في الهند وفارس ومصر. وتتكون من ٢٨٠ قصة وأطول هذه القصص عن مملكة الأمويين وقتالهم للدول البيزنطية. وتظهر قصص للخليفة العباسي، وهارون الرشيد، في هذه القصة غالبًا. ومن بين القصص الشهيرة أيضًا السندباد ومصباح علاء الدين، وكانت بغداد مسرح أحداث هذه القصة.

خلاصة حوارات مع كوريين

- معظم الكوريين لا يعرفون الإسلام على النحو الصحيح. بعض الناس المتعلمين أو المثقفين يعرفون



بعض الشيء عن الإسلام. معظم الكوريين يعرفون أن المسلمين يؤمنون بالله وإن لم يعرفوا معنى كلمة «الله» ويعتقد الكوريون أن «الله» إله مختلف. ويعتقد المسيحيون من الكوريين أن محمدًا مؤسس دين الإسلام ولا يعرفون حتى كلمة «رسول الله». ويعتقدون أن عيسى المسيح هو الرب وممثل الرب باعتباره (في رأيهم) ابن الله. ولا يعرف المسيحيون الرب الحقيقي ولا رسله. ونحن نتعلم أن الديانات الكبرى في العالم ثلاث وهي المسيحية، والإسلام، والبوذية.

– بعضهم يفهم الإسلام على هذا النحو: «يد ترفع القرآن، وأخرى تمسك السيف» في الوقت الذي تحدث فيه بعض الأعمال الإرهابية في أمريكا وأماكن أخرى. ولا يعرف الكوريون المشكلات الحقيقية القائمة بين الفلسطينيين والإسرائيليين، ويعتقد الكوريون أن الإسلام دين جبر أو دين مفروض. وأعتقد أن كل هذه الأفكار متأثرة بما تبثه أمريكا والأوروبيون. ونبذل ما في وسعنا (نحن المسلمين الكوريين) لتفهيم الكوريين الإسلام الحقيقي، والإسلام المسالم. لكن المسلمين هناك قليلون وإمكاناتهم محدودة جدًا.

لقد احتل اليابانيون كوريا لمدة ٣٦ عامًا حتى عام ١٩٥٠م، وفي هذه الأثناء، وقعت كثير من الأعمال الإرهابية في كوريا وخارجها أيضًا. وقد وصف اليابانيون تلك الأعمال بالإرهاب وظلموا وقمعوا الكوريين. لكن الكوريين دافعوا عن ذلك بأن منفذيها ضد اليابانيين «أبطال وطنيون حقيقيون» وشهداء. والأمر نفسه يحدث الآن بين الفلسطينيين والإسرائيليين.

– يفهم معظم الكوريين أن المسلمين يتمتعون بأكثر من زوجة ويطلقون زوجاتهم بمنتهى السهولة ودون أي شروط. وهناك أيضًا تأثر من جانب المسيحيين بهذا الأمر، حتى إن بعض المسيحيين سألوني مرات عدة كم زوجة لدي، فابتسمت للسؤال.

– عندما تقطع يد أي امرئ (سارق) أو يقتل أي قاتل، يسأل المسيحيون إذا كان الله رحيمًا، فلماذا يكون الإسلام بهذه القسوة؟

– يلفت أنظار كثير من الكوريين وقد تأثرت الثقافة الكورية حاليًا بصورة واسعة بالأمريكيين والأوروبيين ويختلط البنون والبنات كل مع الآخر، ويقع قدر من العلاقات الجنسية بينهما. وقد حدثت الآن كثير من المشكلات الاجتماعية في كوريا بسبب هذا الأمر. والإسلام ضروري جدًا في كوريا لحل المشكلات الاجتماعية.

– يعلم الكوريون أن الهندوس لا يأكلون البقر، بل ويعبدونها أيضًا. والمسلمون لا يتناولون الخنزير ولا الخمور. ويعلم الكوريون المثقفون أن المسلمين يؤمنون بإله واحد فقط، ويؤمنون بالجهاد أيضًا. والآن وبعد أحداث ١١ سبتمبر في أمريكا، يحاول الكوريون أن يفهموا ماهية الإسلام، أكثر وأكثر. ■

التشويه في الهند بدأ مع المستعمر الإنجليزي ويتواصل مع المنظمات الهندوسية المتطرفة:

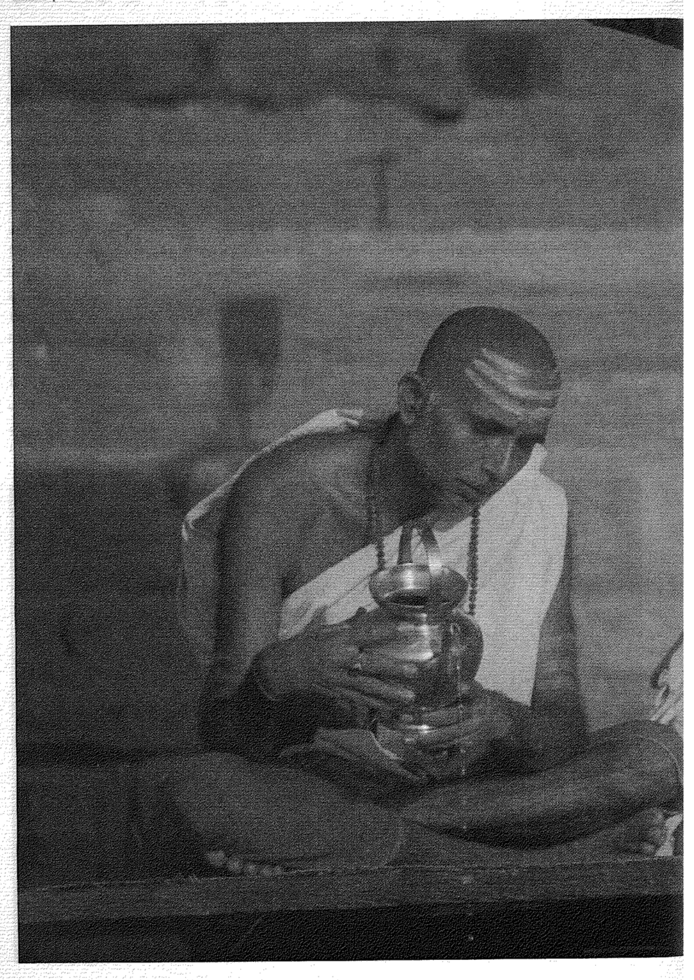
المسلمون حيات تنفث السم!

محمد اجتباء الندوي*

الهند

الهند بلاد قديمة عريقة استوطنت فيها أمم وأقوام عديدة مختلفة بعقائدها، وثقافتها ونظم حكمها ومناهج دراستها، ولكنها لم تكن منسقة منظمة، متزنة ومتحدة متوافقة إلا بعد أن سعدت بالإسلام وعاشت تحت ظلال دولة المسلمين الوارفة.

* رئيس المركز العلمي نيودلهي.



فوحّدوا البلاد ونظموا أمور الشعب وسهلوا طرق المعيشة للشعب، وأنشأوا المدارس وفتحوا أبوابها للجميع، وخيّروا الهندوس وأصحاب الديانات الأخرى بأن يستمروا في تعليم أبنائهم كما يشاؤون ولم يصدر من قبل الحكم منهج موحد، ولم يسجل أي إجبار ولا إكراه، ولم ترفع بهذا الصدد أي شكوى ولا اعتراض ولا جحود ولا إنكار، ولم يشاهد أي اشمئزاز ولا قلق ولا اضطراب، ولم يسمع أي احتجاج ولا تحد من قبل الشعب الهندوسي غير المسلم، طيلة دولة المسلمين التي استمرت نحو ثمانمئة سنة، إلا في الميدان السياسي والعسكري للتغلب على السلطة أو السيطرة على ولاية أو مدينة، في صور عصيان وبغي وثورة في الجنوب أو الشمال أو الشرق أو الغرب، وكان ذلك من الجانبين: المسلمين والهندوس، ولم يؤثر هذا الخصام على التعليم والثقافة وطرق الحياة، والتعاون والتلاؤم والانسجام بين الديانتين، إلى أن غزا الاستعمار الإنكليزي الغاشم البلاد (الهند) وقضى على دولة المسلمين وهيمن على الحكم سنة ١٨٥٧م، فتغير الأمر كثيرًا، وطبقت مناهج جديدة لم يبق فيها نصيب للعقيدة والمبادئ والقيم الإسلامية، فاضطر المسلمون إلى أن ينشئوا لهم مدارس أهلية خاصة.

ورغم أن الاستعمار الإنكليزي دمر دولة المسلمين واستلم الحكم منهم بعد كفاح مرير أبعدهم عن الحكم والوظائف لعدم الثقة بهم، واستعان بالهندوس في شؤون نظم الحكم وتدبير البلاد، وتعبئة الجيش الجديد، لم يكتف بهذا بل حاول مؤامرًا نثر بذور التفرق والخلاف والشقاق بين الشعبين: المسلم والهندوسي اللذين كانا يعيشان منذ مئات السنين بكل وفاق ووئام وانسجام، وقاوما الاستعمار الإنكليزي متكاتفين متعاونين تحت لواء الملك المغولي المسلم بهادرشاه ظفر عام ١٨٥٧م، وكانت حركة التحريرأيضًا قادها المسلمون والهندوس جنبًا إلى جنب، ولكن الإنكليز وضعوا مناهج ومقررات دراسية في المدارس والكليات الحكومية، ودسوا فيها سم التنافر والحقد والتفرق، بحيث صوروا المسلمين أجانب دخلوا الهند ظلمًا وجورًا، وكان ملوكهم يحكمون الهندوس بكل مهانة وذلة وخزي وهوان، وكانوا ظلمة جبابرة سلاحهم «الجهاد» الذي بواسطته تم إجبار الهندوس على اعتناق الإسلام وهدم المعابد وبناء المساجد مكانها، وذكرت تلك الأباطيل في كتب التاريخ والعلوم الاجتماعية خاصة، وبقيت بعض تلك الدروس بعد استقلال البلاد أيضًا، ولو أن عددًا من المؤرخين الهندوس



أنفسهم ردوا على هذه الأكاذيب والأباطيل وقالوا إن مثل هذه الوقائع لم تحدث طيلة حكم المسلمين وقدموا براهين واضحة على عكس التهم، ولكن الإنكليز نجحوا إلى حد كبيربهذا الاختلاق قبل مغادرتهم البلاد، وكانت قد تأسست أيام حكمهم سنة ١٩٢٥م بإشارتهم (R.S.S منظمة الخدمات القومية الهندوسية المتطرفة)، كانت قد ظهرت في أول الأمر منظمة للإصلاح الاجتماعي والثقافي الهندوكي، ثم تفرعت منها جماعات وأحزاب سياسية وعسكرية ووسعت مناطق نفوذها في البلاد كلها، وأنشئت مدارس للأطفال الهندوس باسم «معابد الطفل» وكان جناحها السياسي تبدل بأسماء عديدة، ويسمون الآن B.J.P حزب الشعب الهندي وهو الآن يستلم الحكومة المركزية فعلاً مع أحزاب مؤتلفة أخرى، والمناصب الوزارية الأساسية مع رياسة الوزراء بيد هذا الحزب المتطرف، ووزير التعليم العالي (تطوير الموارد البشرية) من أقدم أعضاء المنظمة R.S.S ومن أوثقهم وأبرزهم ثقافة وتجربة فانتخب لوزارته (التعليم العالي والمعارف) أمناء وعاملين من حزبه ومن منظمة R.S.S وعين أمثال هؤلاء في «المجلس القومي للبحث والتربية N.C.E.R.T والمجلس الأعلى للتعليم .U.G.C» فخططوا ووضعوا تحت رعايته وإشرافه مناهج جديدة وجاؤوا بتعديلات في المناهج الأدبية والتاريخية حتى العلمية والتقنية التي كانت قد قررت بعد الاستقلال أيام حكم المؤتمر الوطني، فقدموا مناهج جديدة وصبغوها بصبغة حزبهم (الزعفراني) وشوهوا صورة الحكم الإسلامي، وادعى بعض مؤرخي الحزب (أوك وكاؤ) أن المعالم الثقافية والإسلامية التي تنسب إلى المسلمين وحكامهم مثل «منارة قطب وتاج محل، والمسجد الجامع، والقلعة الحمراء وأمثالها» هي معالم شيدها الملوك الهندوس قبل دولة المسلمين بآلاف السنين، وأدخلوا في مناهج المدارس بعض القصص والشعوذة والأوهام، وجعلوا المادة إجبارية، فاحتج الشعب وأثيرت حولها أسئلة وقدمت في مداولات مجلس الشعب الهندي، وكانت المناقشة حادة، فتوقف الأمر فترة وأضيف إلى البرنامج الصباحي في المدارس بولاية اترابراديش نشيد ملؤه الشرك بالله وكان إجبارياً على جميع الطلبة بما فيهم المسلمون وكان ذلك في عام ١٩٩٩م، فتصدى سماحة الشيخ أبوالحسن علي الندوي رحمه الله في وجه هذا التيار الجائر وأصدر بيانًا شديد اللهجة، فاضطرت الحكومة إلى أن تسحب هذا القرار، واستمرت الحكومة الحالية برياسة السيد أتل بهاري فاجبئ تعد المناهج والمقررات وتصدر الكتب التي تشتمل على دروس ترفع قيمة الديانة الهندوسية المتطرفة وتذكر الأساطير والأوهام كأنها حقائق ثابتة ووقائع تاريخية وثيقة، ولايذكر تاريخ المسلمين وغيرهم إلا لمامًا وفي صورة مشوهة، يقول المؤرخ الشهير البروفيسورعرفان حبيب المتقاعد من جامعة عليكره الإسلامية:

«ولكن الآن ركزت أسرة منظمة R.S.S ووكالات الحكومة المركزية جهودها في تأليف تاريخ الهند، وهذا التاريخ والتاريخ الذي قدمته ريشة أقلام المؤرخين العظام الجهابذة (آرجي بنداكر، يدونات سركار أو دي سي سركار) لا يمت به بصلة، والذي صرح به وزير التعليم العالي مرلي منوهر جوشي يعتبر من الحمق والسفه بأننا قدمنا تسهيلات ومراعات رسمية للمؤرخين اليمينيين مكان المؤرخين الشيوعيين، معناه أن الوكالات الرسمية I.H.R.C، U.G.C ،N.C.E.R.T التي تعد الكتب هي «تاريخنا».

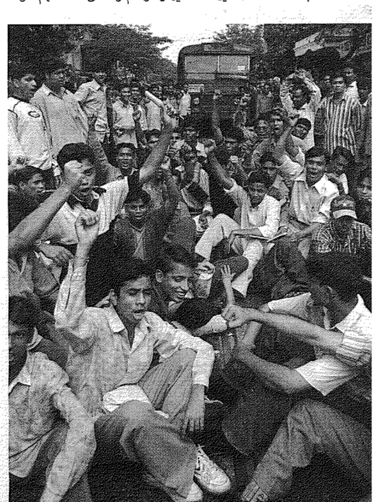
والواقع أن التاريخ الذي يعد تحت رعاية الحكومة، تلعب وراءه أصابع أجنبية و الأقلام الغربية المؤرخة الساكنة خارج البلاد »(دعوت، العدد الخاص، ص: ١٠٩) يجري كل هذا بتصميم وتخطيط مسبق من قبل الاستعمار ومنظمة R.S.S وهدفها الوحيد: إحياء القومية الهندوكية المتطرفة، وطمس معالم العرب والإسلام وتشويه سمعة المسلمين وإثبات بأن المسلمين دخلوا الهند مستعمرين وحكموا الهند بالسيف والجهاد وكان حكمهم حكمًا ظالمًا جائرًا، ولسان حالها يقول جاء دورنا والأمر بأيدينا، نحيي قوميتنا وتراثنا البالي المتمزق، ونبعث النظام الطائفي والطبقات نرفع قليلاً المنبوذين ونجعل مكانهم المسلمين، يشير إلى هذا الخصام البروفيسور عرفان حبيب فيقول:

«كان الهدف الرئيسي منذ أن نشأت منظمة R.S.S عام ١٩٢٥م هو الخلاف وإثارة الفتنة بين المسلمين والهنادك، ليس من العجب بأنهم يبذلون عنايتهم البالغة بتاريخ الهند الأوسط، وقد كان مؤسس هذه المنظمة (هيدكيوار) يقول عن المسلمين إنهم حيّات تنفث السم، ولم تساهم منظمة R.S.S في تحرير البلاد، كان هتافها دائمًا (الإعداد والتنمية الجسمية والفكرية) وكانت نعراتها: «الهندوس، الهندية، الهند، وعاشت دولة الهندوس المتطرفة، وكان يلزم أن يعرض تاريخ العصور الوسطى في صورة تجعل البأس بين طائفتين شديداً، إحداهما تهاجم هجومًا شرسًا والأخرى تحافظ على البلاد بكل حكمة وحنكة واتزان». (المصدر السابق ص ١١٠) وبدأت المنظمة تصرح بأن المسلمين أجانب أتوا من بلاد أخرى وهم وحوش وهمج، ليس لهم خلق ولا نبل ولا موقف مشرف، واختارت مؤرخين يؤيدون نظرتهم، ويوالون فكرتهم وينهجون منهجهم، فصدرت من المنظمة مؤلفات نحو: «سيدات المغول» «تراث الحكم المسلم» و«نظم الحكم الإسلامي» ما بين أعوام ١٩٨٥- ١٩٩٤م، من أهدافها الرئيسية تشويه صورة العرب والمسلمين، وكانت هذه

المؤلفات والبيانات والكلمات والكتابات الأخرى مصدرًا أساسيًا لواضعي المناهج الدراسية للمدارس الحكومية من قبل الوزارة أو المجلس القومي للبحث والتربية، ونتقدم ببعض نماذج ومقتطفات تعكس صورة العرب والمسلمين:

– كتاب في اللغة الإنكليزية ذكرت فيه شخصيات من ديانات مختلفة منها الإسلام، نشرت صورة متخيلة للرسول الكريم عليه الصلاة والتسليم، وسجلت فيه تعاليم مزورة نسبت إليه صلى الله عليه وسلم، كتاب آخر في اللغة الهندية الرسمية ذكر أن الرسول صلى الله عليه وسلم حينما بعث كان عمره ٤٨ (ثماني وأربعين) سنة، والكلمات والنصائح التي كان يوجهها محمد (صلى الله عليه وسلم) إلى أتباعه سجلوها ثم جعلوها صحيفة سموها (القرآن).

– ورد في كتاب التاريخ للتعليم المتوسط (ص ٢٩٠): اعتنق بعض المنبوذين وأفراد الطبقة السفلى متضائقين من القيود الاجتماعية الشديدة، والتمييز الطائفي، وبعضهم بسبب البؤس والفقر، ولم ينتشر الإسلام في الهند لمبادئه القويمة الخلقية، والقيم الإلهية الإنسانية بل خوفًا من «السيف» وقهرًا وظلمًا، وقل ما حدث بأن الهنادك تأثروا بالعلماء الصالحين المسلمين وتقواهم وحسن معاملتهم ، وقد



كان هؤلاء الربانيون لا يرضون بتربيتهم إلا أن يتركوا ديانتهم ويعتنقون الإسلام، ثم يسمحون دخول زواياهم!

– وكتب في الجزء الثاني للكتاب السابق في الباب الخامس: أن السلطان أورنك زيب (عده الأستاذ علي الطنطاوي رحمه الله خامس الخلفاء الراشدين) جاء بأعمال معادية للهنادك، فإنه عام ١٦٨٩م هدمت معابد: وشونات بمدينة بنارس، لكشيوراؤ بمدينة متهرا وسومنات بغجرات، بأوامره السامية، واتهموه بأنه قطع جسم أحد البراهمة «كوكل» إربًا إربًا، وأجبر أسرته لاعتناق الإسلام، وكذلك أمر بقتل زعيم الشيخ «كو بند سنكه» لأنه رفض أن يدخل الإسلام وأصدرأمره بأن يبلط أبناه بالجدران لعدم اعتناقهما الإسلام.

– ويوجد في الباب السادس موضوع «السياسة الدينية» ذكر فيه على صفحة ١٤٦ أن مؤسس الأسرة المغولية في الهند (السلطان) بابر كان عالمًا ومثقفًا ولكنه لم يمنح تلك الحقوق لرعيته «الهندوس» التي كان يحظى بها المسلمون، ولقب الهندوس في كتابه «بابرنامه» (بالكافر) والحروب التي دارت معهم (الجهاد) وهدم معابد «شنديري وايودهيا» وأسس واليه في الولاية «ميرباقي» على مكان المعابد المحطمة «مسجدًا» ولو أن هذا المبنى موضع خلاف ونزاع ولكن الشعب الهندوسي يعتبره معبدًا.

– وذكر في الباب نفسه أن السلطان جهانكير لم يكن يحب رفقة الشباب المسلم مع الرهبان الهندوس، وكان يتحول أحيانًا إلى حامي الإسلام ولم يكن يحسب نفسه ملكًا لغير المسلمين.

– قال عن السلطان شاه جهان (مؤسس احدى عجائب الدنيا «تاج محل») إنه كان مسلمًا متطرفًا متعصبًا، وكان قد هجر كثيرًا من التقاليد والأعراف الموحدة بين المسلمين والهندوس.

– وكتب في الباب السادس أن أحوال النساء وحياتهن في العصر المغولي المسلم كانت شقية جدًا، كان سلوك الحكام المسلمين وأمراؤهم وأخلاقهم سيئة وشنيعة، لأجل هذا اضطر الهندوس إلى أن يزوجوا بناتهم في الصغر مبكرًا وعم الحجاب في مجتمعهم.

– وقد جاء في الباب التاسع أن السلطان فتح على تيبو (آخر ملك مسلم وحيد بجنوب الهند قاوم الاستعمار الإنكليزي لتحرير البلاد، وقاتلهم ووقع شهيدًا في هذه المعركة، ولم يساعده أحد من الملوك المسلمين أو الهندوس) لم يستعن بجيرانه «راجبوت الهندوس» وطلب مؤازرة فرنسا من خارج البلاد، ورجا من الملوك المسلمين بأن يساعدوه في قتال الإنكليز، كان أبوه حيدر علي ولد لينشئ دولة، وخلفه ابنه تيبو ليدمر هذه الدولة.

- وعددت في الكتاب ص ٢٨٣ الجرائد والمجلات التي ساهمت في تحرير البلاد ولكن الجرائد الأردية التي كان يصدرها كبار زعماء وقادة التحرير المسلمين أمثال مولانا محمد علي الجوهر (دفين حرم المسجد الأقصى بالقدس) ومولانا ظفر علي خان ومولانا أبو الكلام أزاد، لم تذكر ولو بحرف واحد.

- عنون درس في كتاب التاريخ للثانوية (ص ٨٤) : «ظهور الإسلام وغارة العرب على السند» جاء فيه: واجه الدين الإسلامي من بدايته في تلك البلاد الفقيرة (جزيرة العرب) مقاومة عنيفة، فاضطر إلى أن يتحول تدريجيًا إلى دين عسكري محارب، وأصبح دينًا عالميًا بقوته العسكرية المتفوقة، وذكر على نفس الصفحة أن محمدًا (صلى الله عليه وسلم) لقي اليهود والنصارى في رحلاته التجارية، وعرف منهم وتعلم «عقيدة التوحيد»، كأنه لم يتلق هذه العقيدة بالوحي الإلهي!

- وسجل على ص١٥٥، أن محمدًا (صلى الله عليه وسلم) فرّ من مكة إلى المدينة خوفًا، فجعله (فرارًا) وليس هجرة، وتلك إهانة وخسة .

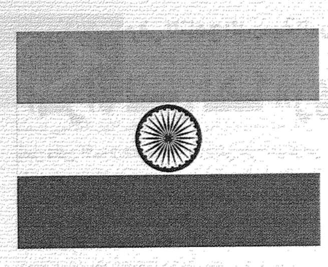
- وورد في درس «غارة العرب على السند» توجه العرب إلى الهند لنشر دينهم وتوسيع مناطقهم، وذكر في صفحات ١٨٧-١٨٩-٢٢٣- ٢٢٨-٢٣٠-٢٣١- ٢٥٧ أن الغزاة العرب نالوا في غارتهم هذه أغلى شيء وهو حضارة الهند، فإن الحضارة الهندية كانت أرقى من حضارة العرب ومتفوقة عليها بكثير، ولم يكن العرب في الشؤون الإدارية خبراء مهرة، كانوا في الواقع تجارًا، وأما السلاطين الأتراك فقد تسلموا «سيف الإسلام» من «الخلفاء» ونشروا الإسلام بالسيف والحماس.

- ويذكر في (ص ٢٢٨) أن السلطان علاء الدين الخلجي كان يجبر الهندوس أن يقدموا ٥٠٪ من منتوجاتهم ضريبة، ولم يكن يعاملهم برحابة صدر، ولا يحافظ على كيانهم، كانت سياسته شرًا على الأغلبية من السكان.

- وألصقت مثل هذه التهم بالسلطان سكندر لودي أنه هدم معابد الهندوس وكسر أصنامه، وعاقبهم عقابًا شديدًا (ص ٢٦٧). وورد في (ص ٢٧٠) أن السلطان التتمش أغار على ولاية مالوه (الهندوكية) ودمر عاصمتها الجميلة «أجين» وسرق جميع ما فيها وهدم معبدها.

- وجاء في كتاب الفصل التاسع ذكر الملوك والسلاطين المسلمين ذكرًا سريعًا لا يتجاوز على ست صفحات، وأخيرًا قيل إن سبب سقوط الدولة المغولية المسلمة كان التزمت العنيف والتطرف الإسلامي الشديد من قبل السلطان أورنك زيب (رحمه الله).

إنها نبذة يسيرة من دروس المناهج الدراسية في الهند، قدمت كنماذج وأمثلة، تضيء إلى حد ما صورة الأديان في الهند وليس للدين الإسلامي أو المسلمين والعرب وحدهم، وإن تطوير المناهج وإعادة الوضع لا تزال مستمرة على طاولة اللجان والهيئات المشكلة من قبل الوزارة والحكومة الحالية التي يقودها حزب B.J.P جناح المنظمة R.S.S السياسي.



وقد أساء هذا الموقف المشين غير الواقعي الشعب الهندي عامة والمسلمين خاصة، فتصدوا له وعقدوا اجتماعات اشترك فيها المفكرون وأعضاء هيئة التدريس في المدارس والكليات والجامعات الهندية، وأيدهم رجال الدين والمحركات الثقافية والتعليمية، من المسلمين والهندوس والمسيحيين والبوذيين والسيخ وغيرهم وقدموا احتجاجهم الشديد، وأصدروا قرارات رفعوها إلى وزارة التعليم والحكومة ولم يعودوا إلا بالوعود للتفكير، وعللوا بتعديلات بسيطة لا تؤثر على المناهج الأساسية.

وقد عقد مؤتمر قومي لعموم الهند في ٢١ يوليو ٢٠٠١م، ساهم في عقد هذا المؤتمر العام أحد عشر حزبًا وجماعة ومنظمة عموم الهند، وخاطب المؤتمر مندوبين من الهندوس بجنب القادة المسلمين، وقال رئيس وزراء الهند السابق السيد اندر كمار غجرال في الجلسة الختامية للمؤتمر: إن أسرة منظمة آر أيس أيس وجناحها السياسي B.J.P تنفث سم التمييز العنصري والاضطراب الطائفي، وهذا الأمر ليس موضع قلق وإنذار خطر للمسلمين وحدهم بل للأقليات الأخرى، والأغلبية أيضًا، وهو خطر للبلاد ووحدتها وأمنها وسلامها ووئامها وانسجامها، يجب أن نواجه نحن جميعًا هذا الخطر، ولا يظن المسلمون أنهم وحدهم في هذا التصدي، والصورة سيئة بدون ريب ولكن لا يتسرب اليأس إلى قلوبنا؛ لأن الوضع يمكن تحسينه، إذا عقد العزم وشد الأزر، فإن البلاد جمهورية، والأصوات بيد الشعب، فلا يمكن التحكم والهيمنة القاطعة الجازمة من الوزارة ولا الحكومة فهما تتغيران.■

صورة الإسلام في المناهج المدرسية البرازيلية:

المرأة ليس لها «روح»!

أحمد علي الصيفي*
البرازيل

ينص قانون الأحوال الشخصية البرازيلي على: «أن كل من يقيم على هذه الأرض من مواطن أو مقيم يتمتع بالحرية الدينية الكاملة، له أن يمارس شعائره الدينية وطقوسه بغض النظر عن اللون والعقيدة ما لم يكن في هذه الممارسات مخالفات واضحة» كما يحدث في بعض العقائد من تقديم أطفال قرابين للآلهة.كما أن في قانون التربية والتعليم مادة تنص على ضرورة تعليم الدين للتلاميذ من الصف الخامس الابتدائي إلى الصف الثاني المتوسط، وهذا من حق جميع الأديان والطوائف التي تعيش في هذه البلاد، حيث يوجد في المناهج الدراسية ما يقارب من أربع إلى خمس صفحات تقدم معلومات خاصة عن الإسلام وخصوصًا الأركان، إلا أنها في غالبيتها مغلوطة وغير صحيحة وهم يركزون على قضايا المرأة وأنها تجبر على الزواج من قبل ولي أمرها ويتحكم في مهرها.

حتى إن بعض الكتب تتحدث عن أن المرأة ليست بشرًا ولا يوجد لها روح، وبعضها يتحدث عن مكة وأن الذي بناها هو محمد ﷺ وبعض من صناديد العرب. وكل هذه الأمور تحدث بطريقة عشوائية. فهذه المعلومات مقتبسة من كتب إنجليزية ومراجع غير موثوقة، إلا أن الحال تختلف الآن، فقد قام بعض المفكرين بالاتصال بوزارة التربية والتعليم، وسعت بعض المراكز الإسلامية طلبًا لتصحيح هذه المعلومات وهناك فيلم وثائقي أعد لتوضيح حقيقة الإسلام، وأصبح الإسلام اليوم بعد هذه النهضة هو الدين الأكثر انتشارًا في العالم.

تقول إحدى الباحثات في هذا الفيلم إن: الدين الإسلامي هو الأكثر انتشارًا في العالم، ونستطيع القول أنه أكثر الأديان الذي يساء فهمه.

ينظر الغرب إلى الإسلام على أنه دين مليء بالتعصب والمتعصبين، خصوصًا بسبب الحروب في الشرق الأوسط. كما أن هناك تعارضات في التطبيق العملي للإسلام إلا أن هذه الظاهرة السلبية في الدين ليست الظاهرة الوحيدة.

في أستراليا

تعريف مبسط في المناهج وتحريف موسع في الإعلام

شفيق الرحمن عبدالله*
أستراليا

أود أن أشير هنا إلى أن النظام التعليمي في أستراليا قد يشابه في مضمونه إلى حد كبير النظام المعمول به في بعض الدول الغربية وبخاصة بريطانيا وأمريكا حيث الفصل بين التعليم الديني والتعليم الدنيوي.

لا بد من الإشارة إلى أن وزارة التعليم في أستراليا تولي اهتمامًا بشكر لتعليم اللغات غير الإنجليزية أو ما يسمى باللغات الإثنية، حيث تدرس الصينية والعبرية واللغة العربية وغيرها لمن يريد أن يدرجها ضمن برنامجه في المدارس الخاصة وحتى في المدارس العامة إذا وجد من يطالب بها ويسعى لها.

أما بالنسبة للتعليم الديني فيوجد عادة حصة في الأسبوع في المدارس العامة الحكومية لتعليم الدين، وتقع المسؤولية على المهتمين بالدين المعني لإرسال مدرسين على حسابهم الخاص لهذه المدرسة أو تلك.

وبالنسبة لتعليم اللغة العربية، فقد سعت وزارة التعليم ممثلة في لجنة الدراسات بعمل منهج شبه متكامل لتدريس اللغة العربية، لمن يريد أن يطبقه في مدارسهم. وبالنسبة لتعليم الدين، يوجد العديد من الكتب التي تعتمد عليها المدارس في تعليم الدين، يتلقى الطلاب والطالبات معلومات عامة حول أشهر الديانات في العالم بما فيها الإسلام.

وخصص كتاب الأدب البرازيلي للصف السادس درسًا كاملاً عن الإسلام بعنوان: «الإسلام اليوم» «ص١٣٢»، ومن أهم ما قالوا عن الإسلام في هذا الدرس:

إن الإسلام دين مهم على الأرض العربية، وبسبب الاختلاط مع المسلمين، كان هناك من يدخل الإسلام من غير العرب، وهكذا فإن المسلمين ليسوا من العرب فقط، فهناك مسلمون في آسيا وأوروبا وإفريقيا ومصر وباكستان وتركيا.

والإسلام الذي أسسه محمد هو الأكثر انتشارًا في العالم اليوم، وخصوصًا في البلاد التي يدين غالبية أهلها بالديانة المسيحية مثل البرازيل، حيث إن هناك أقلية مسلمة تقيم شعائرها الدينية.

ومن أهم المسائل التي يحتج عليها الغرب:

- التعصب والمعاملة السيئة للمرأة مثل: إجبارها على الحجاب.
- منعها من المشاركة في أي نشاط مع الأجانب من الرجال.
- في حالة السفر يحتجن إلى الإذن من الأب أو الزوج.
- معرضات للرجم في حالة الزنا.
- عند المرض يجب عليهن الذهاب إلى طبيبة.
- يستعملن مداخل مخصصة لهن في البيوت.

وهذه المعاملة التي تعامل بها المرأة - كما يقول الكتاب - تستحق الثورة لأنها تجرح الحقوق الأساسية للإنسان، ولا نستطيع أن نقول إن هذه المعاملة موجودة في كل البلاد الإسلامية.

وقد خصص كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي درسًا بعنوان «الحضارة العربية»، تكلم فيه عن الإسلام بشكل مختصر عن أمور عدة.

وأما الحديث عن العرب فيختلف عن الحديث عن الإسلام وحصره في المناهج من الصف الخامس إلى الصف الثاني المتوسط. فللحديث عن تاريخ العرب المسلمين هناك كثير من كتب التاريخ المقررة في المناهج التعليمية، وفي أغلب الأحيان منذ عهد الرسول ﷺ حيث يظهر العرب كالشيوعيين. وتوصف الأنظمة العربية بالدكتاتورية في الماضي والحاضر، كما أن هناك كتبًا تتحدث عن الرسول ﷺ فيها كثير من المغالطات والافتراءات، وبعض المناهج تتحدث عن عدم رغبة العرب في اعتناق الآخرين للدين الإسلامي حتى لا تكون لهم حقوق مساوية للمسلمين حيث كانوا يتمتعون بامتيازات تمنع عن غير المسلمين. ■

* مدير مركز الدعوة الإسلامية لأمريكا اللاتينية.

والحال تختلف بالنسبة للمدارس الإسلامية النظامية المعترف بها من قبل الحكومة الأسترالية حيث تكثف حصص اللغة العربية والدين الإسلامي بما لا يؤثر على بقية المواد الأكاديمية.

إن المطلع على هذه المناهج ليجد أن صورة العرب بالنسبة لتدريس اللغة العربية قد طغت عليها اللهجة اللبنانية، وقد يكون ذلك عائدًا لكون الجالية اللبنانية أكبر جالية عربية في أستراليا، أو لكون من أسهم في عمل المنهج من أصول لبنانية، عمومًا عملهم مشكور وجهدهم مقدر. ويظهر المنهج قدرًا من اللباقة واللياقة لدى العربي المسلم. حيث يبرز جانبًا من إلقاء عبارات الترحيب.

والمطلع على المناهج التي تدرس الديانات، تعرض بصورة مختصرة الدين الإسلامي بالتركيز على أركان الإسلام الخمسة، مع تعريف موجز ومبسط لبعض المفاهيم الإسلامية، مثل السنة والقرآن وغيرهما.

غير أن بعض المدارس غير الإسلامية تطلب من المركز الثقافي إرسال من يثق به (المركز الثقافي) ليلقي محاضرات عن الإسلام.

وتجب الإشارة إلى أن بعض المفاهيم الخاطئة عن الإسلام وبالتالي عن المسلمين تتكون عن طريق من يوصلون الدين الإسلامي لغير المسلمين أو للمسلمين، فيجيب الشخص المسؤول عن أسئلة تسيء للإسلام فتنقل صورة خاطئة عن الإسلام والمسلمين.

كما نشير أيضًا إلى أن وسائل الإعلام تؤثر تأثيرًا سلبيًا على سمعة العرب والمسلمين في التعليم، حيث إن وسائل الإعلام تبث صورًا مشوهة وغير صحيحة عن العرب والمسلمين مركزين على الإسلام وتعاليمه، وحيث إن المناهج الموجودة في التعليم العام لا ترد بشكل مباشر على الشبهات والجهالات التي تروج عن الإسلام فإن لتلك التأثيرات الإعلامية دورًا كبيرًا في تشويه الصورة في أذهان الكثيرين عن العرب والمسلمين. ■

* رئيس المركز الإسلامي في استراليا



رئيس التحرير
ziadd101@almarefah.com

من سوسيولوجيا الثقافة

الوانيتزم!

اضطررت أو احتجت خلال أيام عدة قليلة ماضية إلى استخدام سيارة وانيت (نقل). فظهر لي خلال هذه التجربة من أخلاقيات القيادة ما لم أعهده لديّ!

تغيرت أخلاقي مع الناس في السيارات الأخرى، بل حتى هم تغيرت أخلاقهم معي. أصبحت لا أتحرج من قفز الأرصفة الصغيرة، أما الكبيرة فقد تحتاج إلى تجربة طويلة من قيادة الوانيت. كما لا أتحرّج من عبور الإشارات الصفراء المتعلقة بأذيال الخضراء. وبعد أن كانت تمر عليّ السنة أو السنتان دون أن أستخدم المنبه (البوري)، أصبحت في الوانيت أستخدم المنبه دون شعوري بأني أستخدمه عبثًا ودون حاجة، كما كنت أسيء الظن بأصحاب الوانيتات من قبل!

حتى أزرار ياقتي التي كنت أحرص دومًا على ربطها كعنصر أساسي من أشكال التهندم السليم، في الوانيت عندما التفتُّ إلى أزرار ياقتي ووجدتها مربوطة كالعادة، أحسست أني كالذي يتعطر في مستنقع، فعمدت فورًا إلى فكها، حتى يكون شكلي متسقًا مع أخلاقي الوانيتية!

بإيجاز طفحت مني أخلاقيات كامنة، لم أكن لأعلم عنها لو لم أمتط صهوة «الوانيت»!

* * *

الكتابة عن تجربة قيادة «الوانيت» ليست جديدة، لكن الجديد قد يكون في إخضاعها للتحليل السوسيولوجي، وتعميمها على المناخ الثقافي الذي تنشأ فيه هذه الحزمة من الأخلاق الطارئة/الكامنة.

ظاهرة «الوانيتزمية» يمكن تعميمها على كثير من مشاهد الحياة وفعاليتها.

أعراض «الوانيتزمية» يمكن فرزها مثلاً عن المقارنة بين طالب يزاول حياته الدراسية في مبنى ومناخ فاخر، وطالب آخر في مبنى مدرسي بالكاد يتوافر على الحد الأدنى من الوسائل التعليمية والترفيهية، أي أنه يدرس في مبنى مدرسي «وانيتي»، وبالتالي فلا غرابة إن رأينا هذا الطالب يقفز على رصيف المنهج، ويتجاوز الإشارات الحمراء في علاقته مع معلمه، بل إنه لا يتحرج من الوقوف المفاجئ في طريق التعليم العام!

المعلم نفسه، الذي نطالبه بأن يكون، وأن يكون، لا يستطيع أن ينفك عن أعراض المبنى الوانيتي والإدارة الوانيتية والتعامل الوانيتي معه من لدن قيادته.

وعليه فليس من الإنصاف أن نقيّم ونقارن سلوك وأداء الطلاب الذين يدرسون في مبان «وانيتية» بالطلاب الذين يدرسون في مبان فاخرة، كما لا ينبغي بالمثل أن نقيّم معلمي المباني الوانيتية بالمعايير نفسها التي يقيم بها معلمو المباني الفاخرة.

* * *

في الشأن الصحي، سنجد الظاهرة الوانيتية تنطبق بحذافيرها، ففي مركز صحي لا تتوفر فيه مقومات الصحة، لا يمكن للعامل في المختبر أن يلتزم بمعايير السلامة للفاحص والمفحوص كالتي يلتزم بها العامل في مختبر التخصصي مثلاً.

التجربة يمكن تعميمها بشكل أشمل من مجرد قطاعات إلى «دول وانيتية» تصاب شعوبها بأعراض الوانيتزم داخل بلدها، وتزول عنها تلك الأعراض بمجرد انتقالها إلى بلد آخر غير وانيتي.

ظاهرة الوانيتزم تمنحنا الاقتناع بأن أخلاق إنسان ما في زمن ما ليست بالضرورة نتاجًا داخليًا مكرسًا عبر مدى طويل من التربية فحسب، بل هي أيضًا تفاعل واستجابة مع أخلاقيات المحيط الخارجية في ذلك الزمن السلوكي.

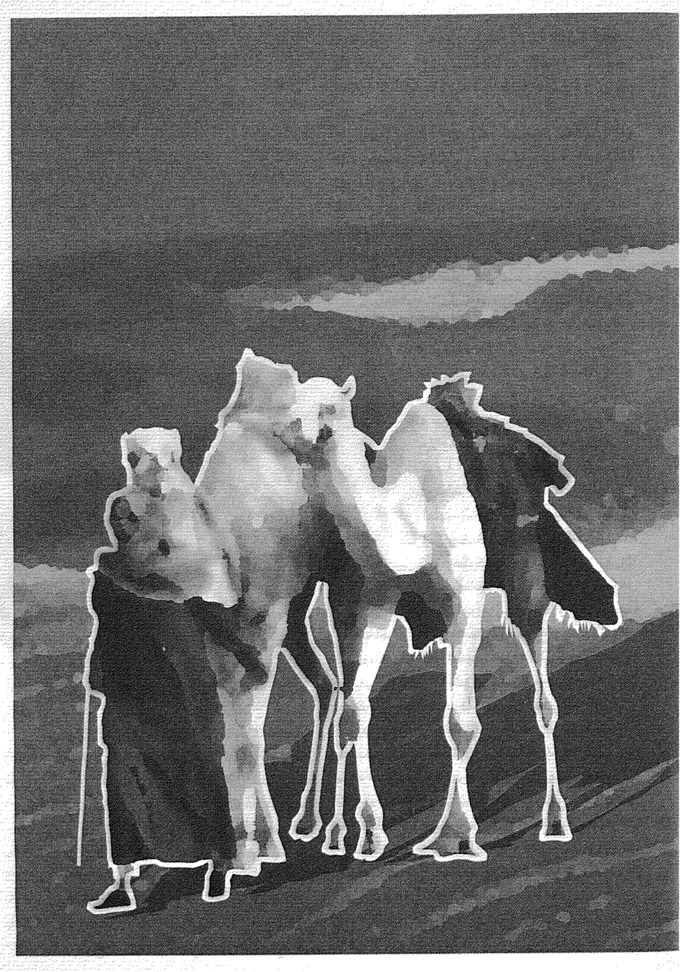
وعليه فليست أخلاقنا دومًا هي نتاجنا الذاتي، بل قد تكون نتاج الآخرين المحيطين بنا، نصاب بعدواها فنتخلّقها. ■

الصورة النمطية نشأت عن اضطرابات في التواصل :

شيخ فاسق اختطف شقراء الى خيمته بجوار بئر بترول!

محمد الصاوي
مصر

قال «ثلاث ساعات كافية لاجتياز الحاجز الجغرافي، لكن الحاجز اللغوي استغرقت عملية اجتيازه ثلاث سنوات. وأظن أن الحاجز الثقافي سيحتاج إلى ثلاثين عامًا». هذه تقريبًا كلمات طبيب عربي أقام في ألمانيا زمنًا. ولأنه متمرس بالكتابة، فقد استطاع أن يعبر عن الفهم الثقافي المقصود، في مقارنته الطريفة، بالمدة الزمنية اللازمة لعملية اجتياز الحواجز كما سماها.



وفي مجال تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، نحن أمام عملية اجتياز - بصورة ما - للحواجز اللغوية والثقافية. لكننا على أية حال لا نتعامل مع رقم الثلاثين عامًا بشكل حرفي؛ لأن اجتياز الحاجز الثقافي بهذه الحال لا يحدث إلا لأفراد قلائل، وفي ظروف بالغة الخصوصية. ولدينا أمثلة من حياة «ليوبولد فايس» الذي ترك موطنه في النمسا، ولم يعد إليه مطلقًا. وقد بلغ من تشبعه بالثقافة العربية إلى درجة أن المراجع الإنجليزية لا تذكر له اسمًا سوى «محمد أسد». والمثال الثاني، الفتاة «مارجريت ماركوس» من نيويورك، التي أصبحت لا تنشر مؤلفاتها إلا تحت اسم «مريم جميلة».

هذان المثالان مبالغ فيهما إلى حد أنهما لا يعبران عن الفهم الثقافي وإنما الاندماج الثقافي. ولا يظن أن تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يستهدف تحقيق هذه الدرجة من الفهم الثقافي لدرجة الاندماج.

ومن جهة أخرى فلا يمكن القبول بما ذهبت إليه Wilga River من أن الفهم الثقافي يعني أن يتعلم الدارس رؤية اللغة للكون والأشخاص والأحداث، تلك الرؤية التي سماها كل من Sapir & Whorf النسبية اللغوية، أو الحتمية اللغوية؛ فقد أصبحت هذه الفرضية في ذمة تاريخ الدراسات اللغوية. ولا يُظن أن السيدة River لا تزال على رأيها ذاك.

كما لا يقبل عاقل بعض التبريرات، كتلك التي تعلل لنظام الترتيب، مثلما قيل: «إن تأخير الفاعل في العربية هو نوع من القدرية التي تحيل كل شيء إلى الغيب» أو ما يقال عن أن سبب غلبة الجملة الفعلية على ألسنة الناطقين بالضاد هو «ضعف الشعور بالثبوت للشخصية الإنسانية عند الشرقيين». إلى غير ذلك مما لا يستحق الوقوف أمامه.

وطرائق التفكير تحكمها الخبرات، وليست اللغة المكون الوحيدة للخبرة الإنسانية. ولو كانت اللغة تفرض على أصحابها نسقًا محددًا للتفكير لكان كل أصحاب لغة يفكرون بطريقة واحدة، وهذا ما يناقض الواقع المشهود.

وأما الفهم الثقافي المراد في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فهو التواصل مع القضايا التي يحياها أبناء اللغة المستهدفة، والتي هي صورة هويتهم، بكل ما تعبر عنه الهوية من أبعاد. والفهم الثقافي أكبر بكثير من تعلم الصيغ والقواعد النحوية؛ لأن التراكيب اللغوية لا توجد في فراغ. إنها معبرة عن وقائع مرتبطة باللغة وبثقافة أبنائها معًا.

ولا يسع أي برنامج لتعليم اللغات الأجنبية أن يهمل الفهم الثقافي؛ ففي برامج تعليم الإنجليزية تتجسد ثقافة يعتز بها أهلها، ثقافة حاضرة دومًا في عناوين الدروس ومضامينها الفكرية، فيما تجسده من قيم وسلوكيات ونمط الحياة، وفيما تبرزه من مناسبات وأعياد، وما تشتمل عليه من صور ورسومات، وحتى أسماء الأشخاص والمدن والمتاحف والشوارع والمنتجات.

وبتعبير أحد الخبراء فإن «تعليم اللغة العربية ينبغي أن تكون غايته أن يستطيع الدارس الأجنبي تفهم روح الأمة العربية تفهمًا يؤدي إلى الشعور بالمودة. أما إذا كنا نريد من تعليم اللغة العربية للأجنبي مجرد إعانته على قضاء حاجاته الضرورية طيلة إقامته في بلد عربي، فإن الأمر غير محتاج إلى كل هذا العناء؛ يستطيع هذا الأجنبي أن يقضي حاجاته عن طريق اللغة الأوروبية». ومن الغرائب المشاهدة أننا في بلداننا العربية نسارع متطوعين إلى مخاطبة الأجنبي بلغة أجنبية، ولا ننتظر حتى نعرف إن كان يفهم العربية أم لا.

والدارس الأجنبي يستطيع أن يتعلم العربية في أحد المراكز المرموقة في أوروبا وأمريكا، لكنه ما دام

موجودًا في بلد عربي فإن أمام المتخصصين مهمة لا مناص من الاضطلاع بها؛ لأن مشكلة تعليم العربية في جامعات الغرب «ليست مجرد مشكلة تعليمية لغوية؛ فهي تتجاوز ذلك إلى المحتوى الحضاري والموقف الذي تتخذه هذه الدراسات من القضايا العربية».

إن تفهم «روح الأمة» هو الذي يعصم المتعلم الأجنبي من الاعتقاد أن عبارة: «توكلت على الله»، تدل على الشروع في الانتحار.

ولا يتصور أن تقوم برامج تعليم اللغة بدور دعائي (أيديولوجي)؛ فهذه سذاجة يترفع عنها برنامج جاد، كذلك لا يقصد بتضمين البرنامج بعض المضامين الثقافية محاولة فرض هذه الثقافة على الدارسين، وإنما المقصود مساعدة هؤلاء الدارسين على فك الشفرة الكامنة في وسائط التواصل اللغوي، حتى يتمكنوا من الفهم، وحتى لا يقعوا في سوء الفهم بما له من وخيم العواقب.

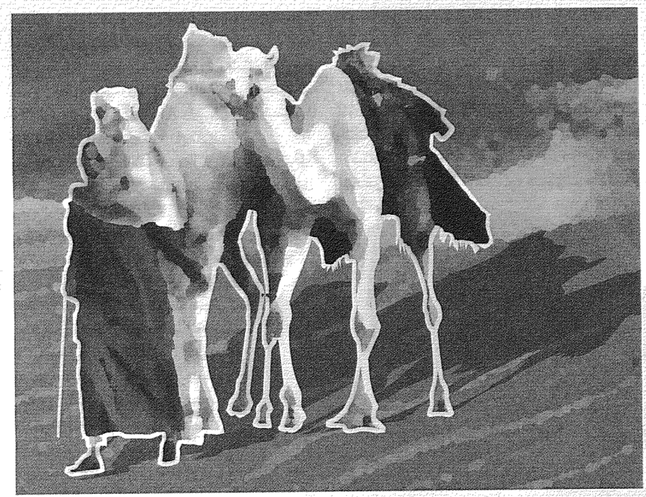
ويظهر من نتائج استطلاعات الرأي أن كثيرًا من الغربيين ضحايا لسوء الفهم؛ فيعتقدون مثلاً أن إيران دولة عربية، وأن العرب كلهم مسلمون، وأن كل المسلمين عرب، وأن المسلمين يعبدون الكعبة، وأن العرب كلهم كاذبون منافقون جبناء شهوانيون أثرياء، وأن المرأة العربية تعيش تحت قمع لا حدود له، إلى آخر هذه الصورة النمطية للعرب في مناهج الدراسة في الغرب، وفي وسائل إعلامه وفي السينما والمسرح والأدب هنالك.



وما ناقشته الكتابات عن اتجاهات الغربيين التي تشكل الصورة النمطية للعرب، يمكن إيجازه في العجز عن فهم الخطاب العربي، والاعتماد البالغ فيه على مصادر غير موثقة، والمبالغة في إبراز وقائع ثانوية وعوارض هامشية، والقبول غير الناقد للأدلة المضادة الداعمة لوجهة النظر المعادية للعرب، والاعتداد بالتقارير المتحيزة ضد كل ما هو عربي، والاقتباس المشبوه عن مصادر عربية، وإغفال فضل العلماء والفلاسفة العرب في عصور الازدهار، وتجاهل روح التسامح التي تؤكدها مبادئ الإسلام عند العرب.

وتخضع صورة العربي والمسلم لدى الغربيين لمغالطات كثيرة، ومن أمثلتها: أن الثورة في إيران أنهت حكمًا ديمقراطيًا، وأن الحياة الشخصية لمحمد رضا بهلوي وزوجته تعتبر صورة لنمط الحياة الإسلامية، وأن الإسلام يعادي الإبداع ويضطهد المبدعين. وتقدم الآلة الإعلامية شخصية سلمان رشدي على أنه المثال الناطق، كما تصور الانقلابات العسكرية في العالم الثالث على أنها أقل ضررًا من وصول المتدينين إلى السلطة عبر صناديق الانتخاب، كما في حالة الجزائر.

لذا يمكن القول أن الصورة النمطية للعربي والمسلم في الذهنية الغربية لم تنشأ عن وقائع موضوعية، بقدر نشأتها عن اضطرابات في التواصل بين الجانبين. وقد صارت الصورة المغلوطة هي الصورة السائدة على ما عداها، حتى أصبح العنف -



مثلاً - سمة يوصم بها المجتمع العربي في مجمله، كما لو كان توجهًا عامًا. وتلك الصورة النمطية تؤدي غالبًا إلى تنميـة الاتجـاهات المعـادية، وتتـرك آثارًا في السياسة العليا والقرارات الحاسمة. حتى إنه لم يعد من اللائق أن يتخذ المرء في الغرب موقفًا إيجابيًا من الإسـلام، بمعنى أن يبدي تعاطفًا مع هذا الدين. أما الكيل بمكيالين فهو موقف يتأكد في أي مشكلة يكون المسلمون طرفًا فيها. وهناك لا يعتبرون جهل الشخص بالإسلام نقصًا في ثقافته. وهذا يفسر أن معظم كتب تاريخ الفلسفة لا تذكر شيئًا عن تأثيرات الإسـلام ومساهماته في التطور الثقافي للحضارة الغربية. كما يفسـر أن هناك عدم تفـهم لتطلعات العالم العـربي، ولأسباب القلق والشكوى لديه.

وإزاء مـا تقدم، فإن من المهمات المنوطة ببـرامج تعليم العربية تصحيح لا تجميل الصورة النمطية عن العرب. وأولى خطوات هذا التصحيح هي التعرف على تفاصيل الصورة المراد تصحيحـها. وهذا الموضـوع حقيق بدراسة موسعة، تكون لها تطبيقاتها في مجال الإعـلام والدبلومـاسـيـة والتـربيـة عـمـومًا، وفي برامج تعليم العربية للأجانب؛ حتى لا تظل الجـهود القليلة لتصحيح الصورة حبيسة داخل المحيط العربي، وكأن المشكلة هي بين العرب أنفسـهم، وكـأن الرأي العـام الغربي ليس طرفًا في القضية.

والصورة النمطية للعربي في الثقافة الغربية ليست طارئة، وليست إحدى توابع أحداث الحادي عشر من سبتمبر، كما قد يظن؛ فالكتابات أفاضت منذ زمن في مناقشة الصورة النمطية للعربي عند الغربيين.

ومن مجمل القراءات السابقة، يمكن إيجاز ملامح الصورة النمطية للعرب لدى الغربيين بشكل عام، فيما يأتي:

في برامج التعليم:

- تصور مناهج التـعليم - في ألمانيا كمثال - الإسـلام على أنه دين معاد للتكنولوجيا، منكر لحقوق الإنسان، يقمع النساء.

- يصـور العربي فولكلوريًا في صـورة شيخ فاسق، اختطف شقراء إلى خيمته بجوار بئر بترول.

- التغطية الإعلامية للإسلام تتركز في أن الإسلام دين للعرب، وأنه دين غير قادر على التعايش السلمي، وأن المسلمين غير قادرين على ممارسة الديمقراطية.

- كتب الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم - من رياض الأطفال إلى الصف التاسع - في الولايات المتحدة، تؤكد صورة العربي في حال البداوة، مع إضفاء سمات سلبية للبدو، كما تؤكد نزعة الإسلام إلى الحرب، وتظهر المرأة في منزلة متدنية. كل هذا في إطار واضح من التحيز للرؤية الإسرائيلية.

- التخلف الاقتصادي في البلاد العربية سببه انتشار القيم والأنماط والممارسات المرتبطة بالإسلام. والتراث العربي الإسلامي لا يعرقل التنمية فحسب، بل إنه يمنع التنمية الاجتماعية أيضًا، وأن اليهود هم الذين سيطورون المنطقة العربية المتخلفة. وأن النموذج الأمريكي هو الملائم وحده لنجاح التجارب الإنسانية كافة.

- سبب اهتمام أمريكا بالعرب هو أن بعض زعمائهم يسيطرون - بالمصادفة - على ثلثي البترول في العالم.

في السينما:

- منذ وقت مبكر بدأت السينما تهاجم الشخصيات العربية والإسلامية؛ فظهرت أفلام مثل: «المهرج المسلم»، و«بيع الجواري» سنة ١٨٩٧م. ثم ظهرت أفلام شوهت الوجه العربي المسلم مثل: «ليلة عربية» ١٩٢٠، و«هارون الرشيد» ١٩٢٤، و«مغامرات الأمير أحمد» ١٩٢٥م، و«موسم في القاهرة» ١٩٣٣م. واستمرت الحال عبر عقود القرن العشرين، وتعددت الأفلام التي أطلق عليها «رومنسيات الصحراء»، وهي أفلام تمتلئ بقصص مخزية ومشوهة عن سلوك الأمراء والحكام.

- لم تسلم المرأة العربية من التشويه؛ حيث صورت على أنها مصابة بالاضطراب النفسي، متمردة على واقعها، كما في أفلام: «حب في مراكش» و«هروب من الظهران».

- تتسم أفلام كثيرة بالمبالغة والإفراط في الخرافة، حتى إن تسعة أفلام صورت عن حكاية «علي بابا والأربعين حرامي». وهي في مجملها أفلام تربط شخصية العربي بالحريم والجواري والعبيد السود، وكلها تصور البطل الغربي الطيب الشهم في مقابل العربي السيئ المستهتر الفظ.

- بعد عام ١٩٧٣م تصاعدت موجة أفلام معادية للشخصية العربية، تؤكد أن العرب سجناء فشلهم وإهمالهم وتناقضاتهم وتخلفهم.

- في الثمانينيات ظهرت أفلام تصم العربي بالإرهاب والاغتيالات السياسية وتهريب الأسلحة والمواد النووية. من أشهرها أفلام «بروتوكول» و«جوهرة النيل» و«النسر الحديدي» و«قوات دلتا» Delta force.

- في التسعينيات اتجهت السينما إلى إدانة العرب والمسلمين المقيمين في أوروبا وأمريكا.

في وسائل الإعلام:

- برامج التلفزة الأمريكية تكوّن رأيًا عامًا كارهًا للعرب، مما يجعل المواطن مستعدًا للقبول بكل ما هو معاد للعرب، ويحول دون أي تعاطف أو موضوعية إزاء القضايا العربية.

في كتابات المفكرين:

- تفترض غالبية الكتابات وجود تناقضات بين العرب والغرب، وأن العلاقة بين العرب والغرب مطبوعة بطابع التحديد والتربص، وتفترض أن تتحول هذه التناقضات - بعد تفكك الاتحاد السوفيتي - إلى التصادم. وصورة العربي التي أصبحت مرادفًا لخطف الطائرات وتفجير السفارات واحتجاز الرهائن، وأصبحت صورة ضاغطة على صناعة القرار السياسي في الغرب.

- تجعل الكتابات الغربية الإسلام قرينًا للعنف السياسي، وتجعل حديثها عن العالم العربي يدور في إطار إهدار حقوق الإنسان، والتمييز ضد المرأة، وأوضاع الأقليات، والفشل في التنمية، والاستبداد السياسي.

وهنا يجب التفرقة بين الصورة النمطية وبين المعلومة المغلوطة false information؛ فهذه الأخيرة أمارة الجهل الذي يزول بالتعلم. (كتب أحد المحررين بجريدة الجارديان ذات مرة أن المسلمين لا يتناولون طعامًا يوم الثلاثاء من كل أسبوع). ويستطيع الرجل الغربي غالبًا أن يستنتج الخطأ في مثل هذه المواقف.

والحق أن هناك من الدلائل، ما يدعم وجهة النظر القائلة، إن هناك حاجة إلى تصحيح صورة الإسلام لدى فئات عريضة من المسلمين أنفسهم، لكن تلك قصة أخرى. كما لا يكابر عاقل في حاجتنا الماسة لإصلاح ما بأنفسنا.■

ولكن ضمن عملية نقل «شوهاء» من الفكر الغربي:

التبشير بأدوار جديدة للمعلم

عزام عمر الشجراوي
تبوك



تتردد في النفس تساؤلات عدّة عن دور المعلم، وما ينبغي أن يكون عليه في العقد الثالث من القرن الخامس عشر الهجري، في خضم هذا المحيط المعرفي المتطور المتجدد المتزاحم. فعن أي دور للمعلم نبحث، وأي دور نريد؟ وما حدود هذا الدور ومداه؟ وأين يقف، وأين من المفترض به أن يكون؟ هل هو منتج؟ وإلى أي حد يبلغ هذا الإنتاج في إعداد الناشئة؟ وما مدى إسهام هذا الدور في صنع الإنسان السوي وإعداده للحياة الدنيا والآخرة، على ضوء النظريات التربوية الحديثة النابعة من الفكر الغربي المنحاز إلى العلمانية انحيازًا تامًا؟ وما موقع هذا المعلم مدرسيًا ولا مدرسيًا على الخريطة المعرفية، بعد أن تم اختراقه، بكل قسوة وصلف اختراقًا معلوماتيًا منظمًا، بما يسمى بمصادر التعلم، حتى أوشك هذا الاختراق أن يعلن موت المعلم ويرفع راية المعلوماتية متباهيًا فوق جثته؟

دور المعلم في عصر التكنولوجيا وتفجر المعلومات

غدا الحديث عن دور المعلم، وعن التغير والتحول في ميادين التربية والتعليم يثير شهية مُنظّري التربية في هذا العصر، فنرى ونلمس أمواج المسمَّيات والمصطلحات واشتقاقات في النحت اللغوي تنزاح نحو هذا التغير والتحول بفيض لا تستطيع أمامه دفع شدة هذا الموج عن نفسك، لأن زخمه لا يترك أمامك لحظة تأمل تلتقط فيها أنفاسك، وتراجع فيها ثوابتك المعرفية الحقيقية. وهذا ما يدعونا بإلحاح إلى ضرورة الوقوف أمام هذا الموج العاتي الداعي إلى التغير والتحول، ونقد المعالجات الحديثة المتداولة في أدبيات المعارف والتربية والتعليم، وتفنيد تلك الكتابات التي تتحدث عن التجديدات التربوية، والتغيرات المعرفية التي تنهل من مصادر الفكر الغربي، وتنحو نحوه من دون تمحيص، راسمة أدوارًا حديثة للمعلم، اعتمادًا على ما تطرحه من مستجدات بعيدة كل البعد عن واقعنا وعقيدتنا وتراثنا الحضاري وفكرنا الإسلامي.

إن نقد هذه المعالجات ذات الاتجاه العلماني الغربي وتفنيدها، وبيان تهافت خطابها، وتشخيص أهدافها التي تخفي السم في الدسم، وكشف ما فيها من تناقض وقصور ووضع نظرية تربوية متطورة نابعة من مبادئ ديننا، وتراثنا الفكري، وواقع حالنا، يُعد الإنسان لحياته وآخرته - مطلب لازم علينا، وخصوصًا أننا نواجه رياح العولمة العاتية التي قد تقتلعنا من جذورنا، وتنسينا ماضينا وحضارتنا وتراثنا، فنصبح أمة على هامش التاريخ.

إن ما يلفت أنظارنا في هذه المعالجات التربوية المعرفية التي تحمل إلينا الفكر العلماني الغربي، المزينة بزركشات المدنية الغربية، أنها تتجاهل المظاهر المحلية ذات الأصول الاجتماعية والثقافية والحضارية وتلغيها، فارضة فكرها ومعطياتها، فتبدو كأنها منقطعة الجذور، لأنها غريبة عن جذورنا العقدية والتاريخية والتراثية والفلسفية والاجتماعية والجغرافية، فهي غريبة عن ماضينا وحاضرنا. ونتيجة لذلك فقد برزت الظواهر التالية:

أولاً: إن النظريات التربوية الغربية ومعالجاتها المعرفية تتجاهل السيرورة التاريخية والاجتماعية التي رسمت الرؤية الغربية في كيفية إنتاج المعرفة وتلقيها، إذ إن هذه الرؤية تتمثل إفرازاتها السطحية في كتاباتنا ومعالجاتنا التربوية، دون أن نعرف مصادرها الفلسفية المنتجة لها، أو أننا نتجاهلها، ونضع رؤوسنا في الرمال إزاءها؛ لأن المرجعية لهذه النظريات ترجع إلى معطيات الكتاب المقدس لديهم في عهديه القديم والحديث، أو إلى فلسفات مادية علمانية، وهي في كلتا الحالتين تخالف عقائدنا ومرجعية شرائعنا ومعارفنا واتجاهاتنا.

ثانيًا: إن معظم أساتذة ومدرسي كليات التربية في جامعاتنا العربية، تتوجَّه جهودهم نحو التركيز على كيفية جمع المعلومات من مصادر غربية وتنظيمها وتلقينها لطلبتهم، مغفلين أهمية التفكير في أسسها المرجعية، والمشكاة التي انطلقت منها، ومغفلين كذلك أهمية التفكير في إنتاجها وتحويلها إلى واقع ذي صبغة عربية وإسلامية ليستفاد منها في المجالات المعرفية والتربوية. ولهذا فمعظم هؤلاء الأساتذة يتجاهلون خطورة المعرفة في تحويل مسار تفكيرنا الضارب في أعماق الماضي الحضاري لدينا، ويركِّزون فقط على القشور، على الرغم من حديثهم المستمر عن الإبداع والتطور وأهميتهما في المجال التربوي والمعرفي.

ثالثاً: أمام هذا الواقع، وهذا التجاهل لواقعنا، نراهم يقفزون فوق أرضيته، ليعانقوا واقعًا آخر غريبًا عنّا، يقدمون من خلاله معالجات ونظريات تربوية ومعرفية، يطلب إلى المعلم الذي لم يعش هذا الواقع الطارئ وتحولاته أن يتمثله في طرائق تعليمه، وأساليب تدريسه، من غير أن تخبره بحقيقة الواقع الذي أنتج هذه المعالجات التربوية والنظريات المعرفية المستوردة، ومفضلين إيهامه بأنها تمثل واقعنا وتنطبق عليه، وتعمل على تطويره. ومن هنا تصبح العملية أشبه بذرّ الرماد في العيون وطمس الحقيقة؛ لأنهم لم يعملوا - إلا ما ندر - على تحليل طبيعة المعرفة، والنظريات التربوية وإشكالياتها في واقعنا التربوي العربي.

رابعًا: إغفال البنية الثقافية والمعرفية لعقلية كل من الطالب والمعلم، وتأثيرها في تمثل المعرفة الحديثة، لأن بنية العقل العربي والإسلامي، بوصفه نظامًا قائمًا بذاته في مفاهيمه ومعتقداته له طرقه الخاصة في إنتاج المعرفة والتعامل معها، ويختلف عن بنية العقل الأوروبي منتج المعرفة الحديثة ومصدرها؛ لذلك حين يعمد أساتذة كليات التربية في العالم العربي إلى نقل الإنتاج



هناك تغيرات طارئة علينا ينبغي على المعلم أن يكيّف دوره وفقًا لها، دون أن يتعرف ويعي طبيعة هذه التغيرات، وحركتها، وأهدافها، مما يجعل المعلم يقف حائرًا إلى درجة الإحباط في خضم هذه التغيرات التي تملي عليه أدوارًا جديدة في كيفية الحصول على المعرفة، فيبقى لاهثًا وراءها، من دون إنتاج للمعرفة أو تمثلها، أو التكيف معها.

العقلي الغربي إلى نظام عقلي آخر في عالمنا العربي، من دون تكييف العقل العربي لاستقبال ذلك الإنتاج الوافد الغريب، فإن عملية النقل تكون شوهاء، ويعترضها كثير من العقبات، وتسبب كثيرًا من المشكلات؛ لأنها تجاهلت جميع المظاهر المحلية الخاصة بالمجتمع العربي والمسلم. وكأنما يصرون على إحداث تحولات معرفية في مجتمعنا العربي متناسين القطيعة المعرفية بين نظامنا المعرفي والنظام المستورد اللذين يختلفان في جذورهما الفلسفية، وسيرورتهما التاريخية، كما أشرنا من قبل.وهذا يعني أننا لا يمكن أن نأخذ المستجدات التربوية الغربية التي هي أحد نتاجات الفكر المادي العلماني الغربي ونطبقها على مجتمعاتنا التي تنتمي إلى طبيعة معرفية ومنطلقات فلسفية مغايرة في نظرتها إلى العالم وإلى الإنسان في علاقاته الكونية.

ففي الوقت الذي يتم فيه مناقشة إشكاليات الأنا والآخر، ومعضلات الأصالة والمعاصرة، والتراث والتجديد والإبداع، وأزمة الفكر والزمن الثقافي الأوروبي والزمن الثقافي العربي وغيرها من الإشكاليات على مستوى الثقافة العربية، نجد أن الميدان التربوي - وهو أخطر الميادين على المواطن العربي - يمرّر مستجداته باعتماد معرفة الغربيين في توجهاتهم التربوية من دون أن يتوقف أساتذة كليات التربية في جامعاتنا عند هذه الإشكاليات وكأنها معطيات تكنولوجية مستوردة نقبلها ونقبل عليها من دون أن نتقبل الفكر الذي أنتجها، وهذا ما يسبب الكثير من الإشكاليات في المجال المعرفي والتربوي لدينا.

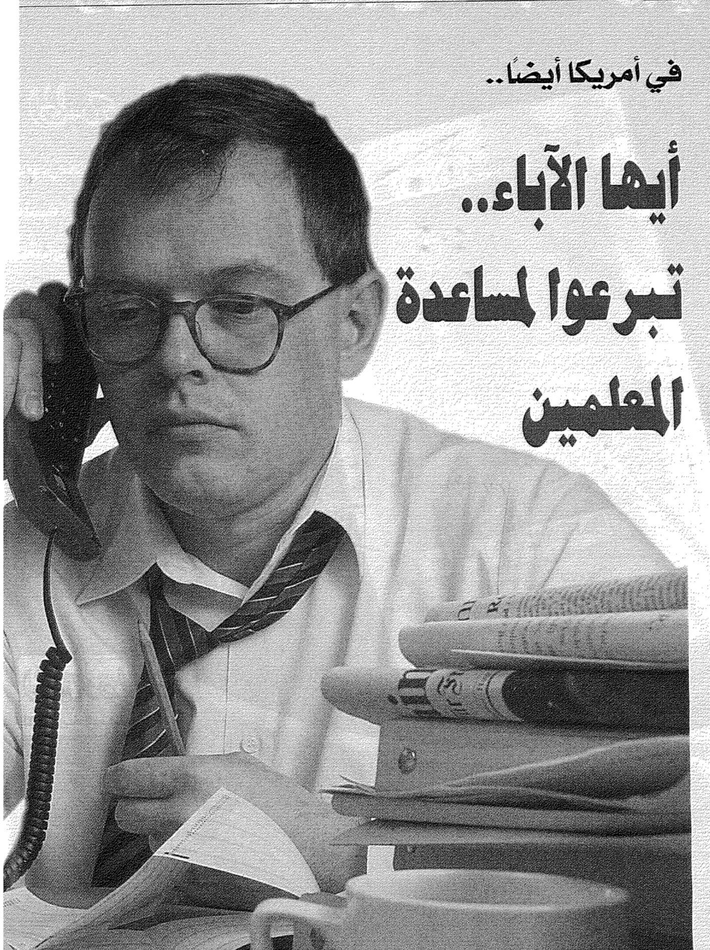
خامسًا: يرى أساتذة التربية في العالم العربي أن

سادسًا: وأخيرًا فإن الغرب ينظر باستعلاء وعنجهية إلى شعوب العالم الأخرى، ومنها شعوبنا العربية، لاعتقاد الغرب بالتمركز الحضاري والثقافي في دياره، إذ يقول المستشرق (رينان): إن أوروبا هي المركز الحضاري العالمي، وهي (الدينمو) (المولّد الحضاري) العالمي، وهذه النرجسية الأوروبية جعلت الأوروبيين يعتقدون أن أوروبا هي مركز الحضارة العالمية ومنهلها. وهم يرون أنهم كما يملكون التكنولوجيا المتطورة وتصدير ما يرون منها إلى العالم، فإن الثقافة الغربية هي التي ساهمت في تشكيل الفكر الغربي الذي قام على الآليات المعرفية الفلسفية والأدبية الإغريقية والرومانية واللاتينية، وعلى المواريث الدينية المنحدرة من كتابي العهد القديم والعهد الجديد وملحقاتهما، وتبلور هذا الفكر الغربي على يد (كانت) و(ديكارت) و(ميكافلي) و(سبنسر) و(هيجل) و(سارتر) وغيرهم من أصحاب المذاهب الفلسفية المعاصرة في الغرب، ومن أشهرها: (البراجماتية) و(الوجودية) و(الاشتراكية) و(الرأسمالية).

وإن الغرب يسعى جاهدًا لفرض فلسفته وأفكاره في شتى المجالات على الشعوب الأخرى حتى ولو وصل الأمر إلى استخدام القوة والسلاح والهيمنة العسكرية، ليصل إلى أهدافه المرسومة في جعل الشعوب الأخرى تدور في فلكه المعرفي والثقافي والتربوي، فما مصير معارفنا وتربيتنا وتعليمنا إذا بقينا مستوردين من دون تمحيص أو تدقيق، ومن دون تأسيس فكر تربوي معرفي خاص بنا نابع من عقيدتنا وتاريخنا وحضارتنا وتراثنا؟! مع عدم إغفال المفيد مما نأخذه بإرادتنا من حضارات العالم وأفكاره وفلسفاته ■

في أمريكا أيضاً..

أيها الآباء.. تبرعوا لمساعدة المعلمين



المصدر: صحيفة النيويورك تايمز، ٢٢ سبتمبر ٢٠٠٢.
الكاتب: آبي جودنوه.
ترجمة وتحرير: المعرفة

مضى عامان منذ أن تركت ليزلي فيسكي وظيفتها في قطاع الأعمال لتشغل وظيفة مُعلمة في مدينة نيويورك، ومنذ ذلك الحين، أصبحت ليزلي باحثة دؤوبة عن أفضل الصفقات والعروض، فتمشط إعلانات الصحف الصادرة في شهر أغسطس للبحث عن أفضل الأسعار الخاصة بأقلام الطباشير الأبيض والملون وأقلام الغراء. وتحتفظ ليزلي ببطاقات خصم على أصناف عديدة من الأدوات المدرسية ذات «الماركات» العالمية. ولم تنس ليزلي أيضًا أن تسجل أسماء أصدقائها العاملين في مجال التجارة لتحصل منهم على تبرعات وهبات من الملصقات والأقلام الرصاص وشهادات التقدير المزخرفة.

ورغم كل هذه الجهود، اضطرت الأستاذة ليزلي، التي تعمل مدرسة للصف الثاني في المدرسة الحكومية رقم ١٩٥ في قطاع سوندفيو التابع لمنطقة برونكس، أن تنفق نحو أربعة آلاف دولار أمريكي من مالها الخاص على شراء كتب وأدوات أخرى لفصلها، من بينها أربعمئة دولار أمريكي خلال الأسابيع القليلة الماضية. وبعبارة أخرى، اضطرت السيدة ليزلي أن تضخ ٥٪ تقريبًا من دخلها الإجمالي من وظيفتها الجديدة في ذلك النظام المدرسي الذي يقتصد في كل شيء بدءًا من أوراق الكتابة وحتى المناديل الورقية. والسيدة ليزلي واحدة من حشد من معلمي المدارس الحكومية في أرجاء البلاد الذين ينبشون في جيوبهم عن كل بنس ليسدوا قائمة الاحتياجات الطويلة للغاية التي تصر المدارس على أنها لا تستطيع أن تفي بها أو تحصلها.

وتتساءل السيدة ليزلي، التي بدأت عامها الثالث في مهنة التدريس في الخامس من شهر سبتمبر ٢٠٠٢م، وما زالت تضيف مزيدًا من الطلبات لقائمة احتياجاتها كل يوم، «ماذا ينتظر العاملون في الوظائف الأخرى منا؟ أن ننفق كل أموالنا؟ إن كل امرئ يتوقع منا طيبة القلب، ومن ثم على المعلمين أن يوفروا هذه المواد للطلاب، وهذا، بمنتهى الصراحة، ما يخلص معظمنا إلى فعله».

وعلى الرغم من أن هذا الأمر يكاد يكون ظاهرة جديدة، إلا أن توقع وفاء المعلمين بتكاليف احتياجاتهم أصبح أمرًا مغروسًا في النفس على نحو متزايد كل عام في المفهوم القومي. ففي شهر مارس، وقع الرئيس جورج دبليوبوش على قانون يجيز للمعلمين في كل من المدارس الحكومية والخاصة التمتع بخصم من الضريبة الاتحادية يصل لـ٢٥٠ دولارًا أمريكيًا سنويًا نظير إنفاقاتهم المدرسية، وقد يكون ذلك أصرح اعتراف حتى الآن بأن مثل هذه الإنفاقات قد أصبحت من متطلبات أداء الوظيفة.

ومع أن المعلمين لا يمكن وصفهم بالأغنياء، إلا أن متوسط الراتب السنوي للمعلم بلغ ٤٣٢٣٠ دولارًا أمريكيًا عام ٢٠٠١م، وفقًا لما ذكره الاتحاد الأمريكي للمعلمين. وقد أنفق معلمو المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو ٥٢١ دولارًا من مالهم الخاص عام ٢٠٠١م على شراء المستلزمات المدرسية، وذلك وفقًا لدراسة أجرتها مؤسسة معلومات جودة التعليم، وهي شركة لأبحاث السوق في دينفر. وقد وجد بحث أجرته المؤسسة نفسها عام ١٩٩٩م أن هؤلاء الذين يدرسون في مرحلة التمهيدي أو الحضانة أنفقوا على مدى ١٢ صفًا ما متوسطه ٤٤٨ دولارًا سنويًا.

وقد اكتشفت إحدى الدراسات التي أجريت عام ٢٠٠١م على ٤٦١٨ معلمًا أن المعلمين العاملين في تلك المهنة للسنة الأولى أنفقوا أكثر من المعدلات المذكورة، حيث أنفق كل منهم ما متوسطه ٧٠٠ دولار أمريكي. وقدرت الدراسة أن المعلمين أنفقوا من جيبهم الخاص ما جملته أكثر من بليون دولار أمريكي سنويًا، وهو ما يزيد على المبالغ التي ترصدها مدارسهم ومناطقهم لهذا الأمر والتي تبلغ ٧٠٠ مليون دولار أمريكي.

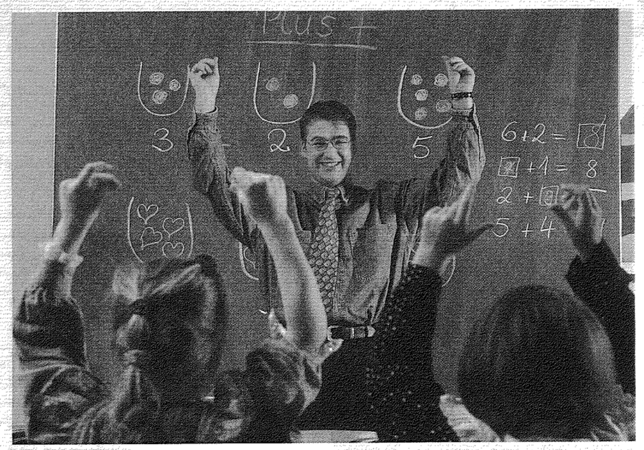
ويجدر بالذكر أن البدل الممنوح للمعلمين نظير المستلزمات التي يشترونها على حسابهم متواضع عادة. ففي نيويورك، يمنح برنامج يرعاه مجلس المدينة ويسمى «اختيار المعلم» للمعلمين مبلغ مائتي دولار أمريكي نظير المواد التي يشتريها المعلم في الفترة من شهر أغسطس إلى شهر مارس. ويتوجب على المعلمين تقديم فواتير الشراء لكي يستطيع الحصول على هذا المبلغ، والذي يصل عادة قبل عطلة عيد الميلاد أو رأس السنة الميلادية. وذكر المسؤولون بنقابة المعلمين أن المبلغ كان قريبًا من ثلاثمئة دولار أمريكي في أواخر الثمانينيات، حينما بدأ تنفيذ البرنامج لأول مرة، لكنه تعرض للتخفيض خلال أزمة الميزانية التي حدثت في أوائل التسعينيات.

وتذكر كارولينا سانتوس، التي تدرس اللغة الإسبانية في المدرسة العليا للقيادة والخدمة العامة، أن المعلمين في قسمها جمعوا أنصبتهم في أحد الأعوام لشراء كاميرا فيديو وصندوق لأجهزة الإذاعة.

وذكرت السيدة سانتوس أنها أنفقت ما يزيد على ثلاثة آلاف دولار أمريكي منذ أن بدأت العمل في التدريس في عام ١٩٩٧م، ومعظمها ذهب لشراء الكتب وأفلام الفيديو الإسبانية، التي تعتمد عليها لدعم الكتب المدرسية الجامدة.

وقالت الأستاذة سانتوس «خلال سنوات عملي الثلاث الأولى، اشتريت أطنانًا من الكتب، من بينها جميع مؤلفات الكاتب جابريل جارسيا ماركيز وأي مؤلف آخر لم يكن لدي كتبه. والآن، وفي عامي الخامس، لم أعد أنفق مبالغ كثيرة كذي قبل وذلك لأنني جمعت مجموعة ضخمة».

وتضيف السيدة سانتوس أن المدارس الصغيرة



مثل مدرستها، التي تضم خمسمئة طالب، تعتبر بوجه عام أفضل من ناحية تزويد المعلمين بالمستلزمات الأساسية مثل أوراق الكتابة والشرائط، والأهم من ذلك إمكانية استخدام ماكينة التصوير. وتذكر سانتوس وزملاؤها أن المعلمين في المدارس الضخمة يضطرون إلى تقديم طلبات لتصوير أية أوراق قبلها بأسبوع، وفي ظل نظام يتطلب مهارات تنظيمية تفوق طاقة البشر.

ومن أجل الحد من التقاتل على التصوير، استثمرت السيدة ليزلي فيسكي إنفاقاتها في شراء ماكينة تصوير منزلية وجهاز لعمل رقائق الصفائح المضغوطة. ومع ذلك، فقد اضطرت ليزلي إلى استخدام ماكينة نسخ المدرسة هذا الخريف. فمعظم التسعمئة دولار أمريكي التي أنفقتها العام الماضي كانت لشراء أسطوانات الحبر الخاصة بماكينة التصوير.

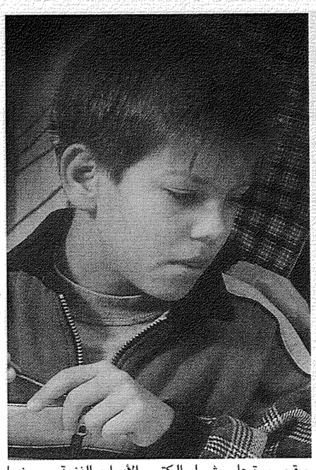
أما الأستاذ سيس تيتر، الذي يعمل للعام الثاني كمعلم تربية خاصة في مدرسة برونكس، فقد أنفق ٢٥٠ دولارًا أمريكيًا على جهاز ماسح ضوئي «سكنر» وطابعة في آن واحد، ويشتري أسطوانة حبر جديدة كل شهر بأربعين دولارًا، مما يجعله يبدو كمن يتآمر بطرق شتى ليلبي الاحتياجات الأساسية اللازمة. ويضيف السيد تيتر قائلاً: «لدي أصدقاء بوسعهم أن يحضروا الورق لي»، ومع ذلك فقد أنفقت أكثر من ألفي دولار أمريكي على شراء المستلزمات المدرسية منذ شهر يناير».

وتتضمن مشتريات السيد تيتر شراء الجوائز الصغيرة مثل الملصقات وشخصيات البوكيمون المختلفة الأشكال، والتي يكافئ بها أفضل الطلاب سلوكًا في نهاية الأسبوع، بالإضافة إلى البسكويت والحلوى، التي يستخدمها لمكافأة أصحاب السلوك الحسن في أثناء الحصص. وكمدرس جديد العام الماضي، صُدم تيتر عندما اكتشف أن المدارس نادرًا ما توفر مواد التنظيف أو حتى المناديل، والتي تعتبر ضرورة في الفصول التي تضم الأطفال الصغار.

ويعتبر بعض المدرسين محظوظين لأنهم يرثون فصولاً مزودة على نحو طيب باحتياجاتها أو يعملون مع مديري مدارس يحتفظون بأموال مخصصة لتلبية الاحتياجات المدرسية. وفي هذا الشأن، تقول كاتلين روسر، مدرسة جديدة للصف الأول في مدرسة جنوب شرق برونكس، إن مدير مدرستها منحها مائتي دولار أمريكي فوق بدل «اختيار المدرس» البالغ مائتي دولار أمريكي أخرى. وقد اشترت بهذه النقود مجتمعة أوراقًا للرسم وبراويز للزينة للوحات صحيفة الفصل، وحاملاً

خشبيًا، وصناديق بلاستيكية لحفظ القصص، والحروف الهجائية والأرقام الممغنطة التي تلتصق بسبورة الفصل، وسجادة لفرشها في ركن القراءة بالإضافة إلى عدد من الكتب. ومع ذلك فقد بدأت كاتلين روسر تتعلم الاقتصاد في الإنفاق، فعثرت على صناديق الكتب في أحد المحلات التي تبيع «كل شيء بدولار» وصنعت حامل اللوحة من أنابيب البلاستيك.

على الجانب الآخر، نجد أن السيدة ليزلي فيسكي كان عليها أن تبدأ من الصفر. فبعد أن قضت عاميها الدراسيين الأولين كمدرسة مجموعة، تنتقل من فصل لآخر لتدريس الدراسات والعلوم الاجتماعية. تولت تدريس الصف الثاني هذا العام، وأصبح عليها أن تبذل الكثير لتأثيث فصلها. وتحمل قائمة التسوق التي تنوي القيام بها: شراء مجموعة الحروف الهجائية، وتقويم حائطي، وساعة رقمية وصناديق حفظ كتب بلاستيكية، وخريطة، وصناديق لحفظ ملفات عمل الطلاب، وأوراق عرض على أجهزة «البروجيكتور»... وربما احتاجت حتى لشراء حيوان فصل أليف، وتمزح ليزلي قائلة «ربما اشتريت ثعبانًا».



وفي المدارس الواقعة في المناطق الراقية أو المتوسطة المستوى مثل مناطق قرية جرينويتش، وبارك سلوب، حيث يسهم أولياء الأمور أحيانًا في راتب المعلم بكامله، تدعم جماعات الآباء غالبًا تكلفة شراء مستلزمات الفصل. وحتى في كثير من المناطق التي تقطنها الطبقة العاملة أو الفقيرة، يرسل الآباء الأدوات التي يطلبها المعلمون. وقد أرسلت المعلمة روسير مذكرة لأولياء الأمور في الأسبوع الأول من المدرس تطلب من كل منهم فيها إرسال علبة مناديل، وحقائب لحفظ الطباشير وعددًا من المستلزمات الأخرى. وذكرت روسير أن معظم الآباء لبوا طلباتها.

وتقول هالي هوشمان، المدرسة بالصف الأول في المدرسة الإعدادية١١١ في مانهاتن، إن معظم أولياء أمور الطلاب أرسلوا لها مناديل ورقية، ومناشف ورقية، وصابونًا للحمامات. وتضيف السيدة هوشمان، التي تمضي الآن عامها الثالث في مهنة التدريس، أنها تعلمت بعض الحيل، كتغطية لوح الصحائف المدرسية بالقماش بدلاً من الورق، وبذلك لا تضطر إلى إعادة تشكيلها كثيرًا. وفي الوقت الذي أنفقت هوشمان أكثر من ألف دولار أمريكي في أثناء كل عام من عاميها الأولين في الوظيفة، أصبحت إنفاقاتها الخاصة الآن مقصورة على شراء الكتب والأدوات الفنية. وحينما صنع طلابها نماذج حشرات لمشروع علمي، دفعت السيدة هالي هوشمان تكاليف منظفات الأنابيب، والرغاوي البلاستيكية، والخيوط، وأشياء أخرى. وحينما درس طلابها أعمال إيريك كارل، أحد مؤلفي قصص الأطفال، اضطرت السيدة هوشمان إلى شراء أربعة من كتبه لتدعم الكتب التي وفرتها المدرسة.

وذكرت السيدة فيسكي، التي بلغت إنفاقاتها مداها، أن الأمر يستحق وذلك لكي تحافظ على عنصر الإثارة في الدروس، ويشاركها في هذا الاتجاه زملاؤها في المدرسة الإعدادية رقم ١٩٥. وفي مقابلة أجريت معها ومعلمين آخرين، لم تلق السيدة فيسكي وزملاؤها اللوم على مديري مدارسهم على هذا الوضع، بل على العكس، ذكروا أن هذه مشكلة وخطيئة مجتمع أخفق في تمويل المدارس الحضرية على نحو كاف.

وتعترف الأستاذة ليزلي فيسكي بأن «ولاية نيويورك لا ترغب في تقديم أي شيء خلاف التعليم الأساسي، لكنني، من الناحية الأخلاقية، لا أستطيع العمل على هذا النحو، وأشعر أن عليَّ مسؤولية التطلع لتحقيق الآمال نفسها لطلابي بالقدر نفسه الذي أتمناه لأبنائي».■

مرفأ المعرفة

البداية

أحمد اللهيب

تتراءى لكثير من النقاد قامة أبي الطيب المتنبي الشعرية ساحة زاخرة بالمعاني، حيث يسبح الفكر معه في بحار لا ساحل لها من الأفكار والرؤى، ولنا أن نتساءل: ما الذي جعل أبا الطيب يحظى بهذه المنزلة التي لم يحظ بها شاعر عربي؟ وما الذي جعل حضوره الكثيف في قصائد شعراء الحداثة دائمًا؟

قد لا تكون الإجابة عن هذا السؤال بالسهلة اليسيرة القريبة المنال، ولكن لنا أن نتعمق في شعره وأن نتناول أي قصيدة: كي نلحظ - وبكل سهولة ويسر - أمرين مهمين:

الأول: تفتيقه للمعاني، وسبره أغوارها، واقتحامه لجُجها،

سفير الشعر

غريب على الخليج

يا عراق

بدر شاكر السياب*

الريح تلهث بالهجيرة، كالجثام، على الأصيل
وعلى القلوع تظل تُطوى أو تُنشَّر للرحيل
زحم الخليجَ بهن مكتدحون جوّابو بحار
من كل حاف نصف عاري.
وعلى الرمال، على الخليج
جلس الغريب، يسرِّح البصرَ المحيِّر في الخليج
ويهد أعمدة الضياء بما يصعّد من نشيج
«أعلى من العبَّاب يهدر رغوُه ومن الضجيج
صوتٌ تفجر في قرارة نفسيَ الثكلى: عراق،
كالمد يصعد، كالسحابة، كالدموع إلى العيون
الريح تصرخ بي: عراق،
والموج يُعول بي عراق، عراق، ليس سوى عراق!
البحر أوسَع ما يكون وأنت أبعد ما تكون
والبحر دونك يا عراق.
بالأمس حين مررت بالمقهى، سمعتك ياعراق...
وكنت دورة أسطوانه
هي دورة الأفلاك من عمري، تكوِّر لي زمانه
في لحظتين من الزمان، وإن تكن فقدت مكانه.
هي وجه أمي في الظلام
وصوتها، يتزلقان مع الرؤى حتى أنام؛
وهي النخيل أخاف منه إذا ادلهم مع الغروب
فاكتظ بالأشباح تخطف كل طفل لا يؤوب
من الدروب؛
وهي المفليّة العجوز وما توشوش عن «حزام»
وكيف شق القبر عنه أمام «عفراء» الجميلة
فاحتازها.. إلا جديلة.
زهراء، أنت.. أتذكرين
تنورنا الوهاج تزحمه أكف المصطلين؟
وحديث عمتي الخفيض عن الملوك الغابرين؟
ووراء باب كالقضاء
قد أوصدته على النساء
أيد تُطاع بما تشاء، لأنها أيدي رجال -
كان الرجال يعربدون ويسمرون بلا كلال.
أفتذكرين؟ أتذكرين؟
سعداء كنا قانعين
بذلك القصص الحزين لأنه قصص النساء.
حشدٌ من الحيوات والأزمان، كنا عنفوانه،
كنا مَداريْه اللذين بينهما كيانه.
أفليس ذاك سوى هباء؟
حلم ودورة أسطوانه؟
إن كان هذا كل ما يبقى فأين هو العزاء؟
أحببت فيك عراق روحي أو حببتك أنت فيه؛
يا أنتما، مصباح روحي أنتما - وأتى المساء
والليل أطبق، فلتشعا في دجاه فلا أتيه.

فهو ما ينى باحثًا عن در مصون منها. ووقوعه على المعنى المطروق وقوع الصقر على فريسته، ووصوله الغاية فيه، حتى يمتنع على غيره، فيعز مطلبه، وهو ما يفتأ يطلبه حثيثًا.

الثاني: سلاسة النظم لديه، وبيان ذلك أن القارئ لديوانه لا يرى فيه صعوبة ولا وعورة، بل ينساب بين شفتيه كالماء النمير، فلا ترى عوجًا في غالب شعره، وإن كان لا يخلو من هنات وقف لديها النقاد.

لعل هذا القول يشفع لي أن أحدد العنصر الثالث من عناصر الشعر، بعد العاطفة واللغة - وهو المعنى - فهو وإن كانت المعاني مطروحة في الطريق كما يقول الجاحظ - سيظل عزيزًا في أمور كثيرة، وسرعان ما يتكشف أمام طالبه فتاة مجلوة.. في ليلة دُخلتها، فالمعنى قدح زناد، ومشرط جراح، وفريسة صيد وسنارة أسماك، متى ما برز وتجلى في ذهن الشاعر من خلال تجاربه وثقافته بلغ منه مطلبه ونال منه ما لم ينله غيره. إن الشاعر قد يستطيع أن يقتحم مجاهل المعاني، وينبش من قبورها أصفاها وأغزرها، حينما يكون متأملاً غارقًا في محيطاتها ما ينفك عن تعاورها، والسبق نحو مكنوناتها. فمتى تجلى العقل تجلى المعنى، فتضحى المعاني بين أحضان الفكر سمكة صغيرة ما تلبث أن تكون وليمة جديدة. ■

لو جئت في البلد الغريب إليَّ ما كمل اللقاء!
الملتقى بك والعراق على يدي.. هو اللقاء!
شوق يخض دمي إليه، كأن كل دمي اشتهاء،
جوع إليه.. كجوع كل دم الغريق إلى الهواء.
شوق الجنين إذا اشرأب من الظلام إلى الولادة!
إني لأعجب كيف يمكن أن يخون الخائنون!
أيخون إنسان بلاده؟
إن خان معنى أن يكون، فكيف يمكن أن يكون؟
الشمس أجمل في بلادي من سواها، والظلام
- حتى الظلام - هناك أجمل، فهو يحتضن العراق.
واحسرتاه، متى أنام
فأحس أن على الوساده
من ليلك الصيفي طلاً فيه عطرك يا عراق؟
بين القرى المتهيبات خطاي والمدن الغريبه
غنيت تربتك الحبيبة،
فسمعت وقع خطى الجياع تسير، تدمى من عثار
فتذر في عينيّ، منك ومن مناسمها، غبار.
ما زلت أضرب، مترب القدمين أشعث، في الدروب
تحت الشموس الأجنبيه،
متخافق الأطمار، أبسط بالسؤال يداً نديّه
صفراء من ذل وحمى: ذلّ شحاذ غريب
بين العيون الأجنبيه،
بين احتقار، وانتهار، وازورار.. أو «خطيه»
والموت أهون من «خطيه»،
من ذلك الإشفاق تعصره العيون الأجنبيه
قطرات ماء.. معدنيه!
فلتنطفي، يا أنت، يا قطرات، يا دم، يا.. نقود،
يا ريح، يا إبرا تخيط لي الشراع - متى أعود
إلى العراق؟ متى أعود؟
يا لمعة الأمواج رنحهن مجداف يرود
بيَ الخليج، ويا كواكبه الكبيرة.. يا نقود!
ليت السفائن لا تقاضي راكبيها عن سفار
أو ليت أن الأرض كالأفق العريض، بلا بحار!
ما زلت أحسب يا نقود، أعدكن وأستزيد،
ما زلت أنقص، يا نقود، بكن من مدد اغترابي،
ما زلت أوقد بالتماعتكن نافذتي وبابي
في الضفة الأخرى هناك فحدثيني يا نقود
متى أعود؟ متى أعود
أتراه يأزف، قبل موتي، ذلك اليوم السعيد؟
سأفيق في ذاك الصباح، وفي السماء من السحاب
كسر، وفي النسمات برد مشبع بعطور آب؛
وأزيح بالثؤباء بقيا من نعاسي كالحجاب
من الحرير، يشف عما لا يبين وما يبين:
عما نسيت وكدت لا أنسى، وشك في يقين.
ويضيء لي - وأنا أمد يدي لألبس من ثيابي -
ما كنت أبحث عنه في عتمات نفسي من جواب
لم يملأ الفرح الخفي شعاب نفسي كالضباب؟
اليوم - واندفق السرور علي يفجؤني - أعود
واحسرتاه.. فلن أعود إلى العراق! ■

الكويت - ١٩٥٣م

* يمثل بدر شاكر السياب (١٩٢٦م-١٩٦٤م) أحد أقطاب الشعر العربي الحديث منذ عام ١٩٤٩م. ولقد اتسمت حياته بالأحداث العاصفة على جميع المستويات الوجدانية والاجتماعية والسياسية. حظي شعره بكثير من الدراسات ولقي اهتمامًا كبيرًا من قبل النقاد والأدباء. له مجموعة شعرية صدرت في جزأين، وله كذلك مختارات شعرية.

شعر

حشرجات راقصة

محمد إبراهيم يعقوب
جازان

غافل القلب وانتبه
ليته أدرك الشبه!!

ليته حين لم أبُحْ
بالهوى كان كذَّبهْ

أو تلا في سريرتي
أغنيات.. مذوَّبهْ!

ضنَّ بالحب صبوةً
ثم أبدى تعتّبَهْ!

عاتبٌ أنت أم أنا؟!
هذه الريح.. مذنبهْ

إنّ في العمر فسحةً
للحكايا المكهربهْ

لا تزد في صبابتي
أكثر الأرض متعبهْ

والتمس لي غوايةً
فاللذاذات.. مجدبهْ!

غير ما النفس تشتهي
بعض نفسٍ معذبهْ!

سعيها رحلة المدى
في الأماني المغيبهْ!

مَنْ على الحلم قد صحا؟!
صحوة الحلم مرعبهْ

نشرب الذل عزةً
والحنايا.. مهرّبهْ

ما كأن الذي مضى
دسَّ في العرق مذهبهْ

ليس في الصمت خلوةٌ ... ليس في البوح مندبهْ

أمتي.. حشرجاتها ... بين عُودٍ ومطربهْ

أهرقت ماء وجهها ... في الزوايا المحدبهْ!!

والصدى يعلك الصدى ... فن سبكٍ وقولبهْ

والحياة انتكاسةٌ ... والمنايا.. مخصبهْ

هل سيرخى شتاتها ... أم تراها.. محجّبهْ؟!

هل ستغلي.. دماؤها ... أم تراها.. معلبهْ؟!

لم تعد تتقن الرؤى ... في رؤاها.. مغرَّبه

أكبر الظن.. أنها ... قهقهاتٌ.. ومأدبه

سوف يُخلى سراحها ... من قيودٍ مذهّبه؟!

وانتفاخٍ مزيفٍ ... واتّباعٍ.. وأرنبهْ

إن أفاقت على الهدى ... واستعادت.. توثُّبهْ

إنما البدء.. عزمةٌ ... والنهايات.. موهبهْ

شعر

ما لم يقله الشعراء

من مذكرات أبي الطيب المتنبي المنسية

أحمد بن سليمان اللهيب

لقد جاءَ يركضُ مثل السرابِ على مَهْيعِ
الشمس،
يرتشفُ الموتَ من مُقلةِ الأدعياءْ،
فينتفضُ الحزنُ في راحة القهرْ،
ويلمع منه الضياءْ.
وفي دورةِ الأرض يُورقُ وجهُ المساءْ،
فيمسك عن قوله: الخيلُ والليلُ...
لأن الذي كان يعرفُه أنكره،
فيحفرُ في يَقَظةِ الصبْر جُرحًا،
يواريه كاليأس في كفّ كافورْ،
ويمضي إلى ساحةِ الذلّ كالسيلْ
سيوقظُهُ الفجرُ عن صَرْخةِ المَجْد
لقد كانَ في أرضِ مصر غريبًا:
«ولكنْ أرى الوجه وجهيْ
.... والقول قوليْ
.... والكف كفيْ
ولكنْ أرى القوم لا يفهمونْ......»
لقد أنبأتْهُ الليالي بعجز الرجالْ.
فما عادَ يحملُ إلا رغيفًا من الخُبْز،
وقطعةَ جُبْن.
شخصهُ قد تراءى على مِنْبر القُدس،
يحملُ في جَوْفِهِ الموت،
مُنبثقًا في الشرفات على بسمة الحُب.
لقد كان في ما مضى يَرْقُبُ الضوءَ في
الوجناتْ،
تُمزقه ساعةُ الانتظار أمام الوفود،
وفي عينِهِ تتجلى خيوطُ الزمنْ.
فأين المواثيقُ، أين الوعودْ؟
وأين دعاواكمُ «صحةَ العقل»؟،
لقد صار كل الذي تألمونْ،
وما صار بعض الذي تأملون.
ألستم ترون «طريق الشجاعةْ وطُرق
الندى؟
لقد كان من بينكم من يرددْ:
لا يفلحُ القومُ مولاهم العُجْم.
وقد كان فيما مضى...
يضاجعُه الفخر حين ينام على مَفْرِش
الطينْ
وقد كان يحلمُ في كل يَوْمٍ عسى أن يكونْ
عزيزًا شريفًا.
وقد كللته الدماءُ بريح الخلودْ
وما كان أقتله موعدًا!
إنه الذُّعْرُ يَفْتكُ بالقلب قبل اللقاءْ
ولكنه كان أصبر منكم
أقتل منكم،
أشجع منكم،
ومن كل من صافح الغدر
ومنْ كل مَنْ كَانَ تَحْتَ الغِطاءْ. ■

قصة قصيرة

القرار الأخير

أحمد محمد علي صوان

الرياض

طرق خالد باب صديقه عمر وهو يتمتم:

لا حول ولا قوة إلا بالله، ويضرب كفًا بكف ويهز رأسه يمنة ويسرة، فتح عمر الباب فوجد خالدًا على هذه الحال..

أهلاً خالد، خيرًا إن شاء الله، ما بك؟

خالد: أخي يا عمر!

عمر: ما به؟ هل أصابه مكروه لا قدر الله؟

خالد: لا.. ولكنه رسب في صفه!

عمر: الحمد لله، لقد أفزعتني يا رجل! ظننت الأمر أكبر من هذا وأخطر.

خالد: وهل هناك أكبر من الإخفاق يا خالد؟

عمر: هون عليك يا صديقي وادخل الآن.

دخل خالد، وبعد أن هدأه عمر قليلاً وسقاه كأسًا من شراب البرتقال أخذ يسرد ما عنده.

خالد: تعلم - ياعمر - كم كان أخي سامر متفوقًا، لقد حافظ على ترتيبه في الدرجات الثلاث الأولى باستمرار، فهو إما أن يكون الأول في صفه، وإما الثاني، وإما الثالث على أضعف تقدير، أما الآن، الآن ليته كان العاشر أو العشرين في الترتيب لقد رسب يا عمر، رسب..

استرد خالد أنفاسه وأطلق آهة، ثم قال: لكن ليس الخطأ خطأه وحده، فأنا لم أعد أتابعه كعادتي، فقد زاد انشغالي بعد أن كنت ألتقيه يوميًا ساعتين على الأقل، وقد صاحب ابن جارنا سعدًا في المدة الأخيرة، وتغير أخي تمامًا من حينها، ولم يعد يجد الحافز على الدراسة، بل صار الأمر أسوأ من هذا، إذ لم يرد الدراسة والمتابعة في المدرسة البتة، ويريد أن يعمل نجارًا عند ولد سعد!

عمر: هون عليك يا خالد لكل مشكلة حل، أما ما ذكرته عن تشاغلك عنه فهذا أمر حله بسيط وسهل، وأنت على كل حال لن تبقى متفرغًا له إلى أن ينتهي من المرحلة الثانوية والجامعية وغيرهما، لابد من أن يدرك هذا ويعتمد على نفسه، أما مصاحبته لابن جاركم، فهذه مشكلة حقًا تحتاج إلى حل سريع.

خالد: وما حل هذه المشكلة يا عمر؟ أرجوك ساعدني، فأنا أعرف رجاحة عقلك وحسن تصرفك.

عمر: أخبر أخاك أنني سأزوره اليوم مساء في الساعة السادسة. سأحاول إقناعه، وسأحاوره لأفهم أبعاد المشكلة، فأنت تعرف مدى حبه ومودته لي.

وفي الموعد المحدد تمامًا حضر عمر، وتحادث مع سامر في البداية في أمور لا علاقة لها بالدراسة بأسلوب يفيض مودة ومحبة..

قال عمر: بعد أن تسلينا وشربنا الشاي، هل يمكن أن نتحدث في موضوع يخصك؟

انتفض سامر كمن لسعته عقرب، وقال:

- موضوع الرسوب والعودة إلى المدرسة؟!

عمر: نعم.

سامر: تعرف أن رغبتي في الدراسة كانت كبيرة ولا يعادلها شيء، ولكن باختصار، اختلف الأمر الآن، فليس العلم كل شيء ولو رأيت صديقي سعدًا ومقدار ما يجني من المال من عمله في التجارة لعذرتني، فهو أحسن حالاً وأهنأ عيشًا من الموظف المتعلم الذي أنفق سنين كثيرة في تعلمه.

لم يشأ عمر أن يثير غضب سامر فيخسر الجولة معه، فتلطف وأجابه:

- ما تقوله صحيح، فالإنسان لا يحيا بالعلم وحده، لابد من العمل، ولابد من المال، ولكن أليس الفارق كبيرًا بين العامل المتعلم والعامل الجاهل؟ ألا تحقق نتائج أعظم عندما تكون على مستوى عال من العلم والاختصاص؟ ومن قال لك: إن النجار وحده هو الذي يحقق الربح الكبير في عمله؟ وإذا سلمنا أن الأمر كذلك، ألا يعوض الموظف - كالأستاذ مثلاً - النقص المادي بما يطالعه ويقرؤه وبما يعيش به من أجواء علمية وأدبية وثقافية لا تتهيأ لإنسان لا يطالع ولا يتابع الثقافة كما يتابعها الأستاذ؟ ثم إني أريد أن أسألك: هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون؟ ولو أنني

أخاف أن تمل أو أثقل عليك لأوضحت لك المسألة إيضاحًا لا يدع مجالاً للشك فيها فهذه مسألة قد تجدها الآن صعبة، ولكن بتفكير قليل ودراسة أعمق تجد أن الأمر كما قلت لك.

شعر سامر بانقباض شديد، ينتابه، ووجد جرحًا بالغًا في صدره. يقول لي هذا الكلام بعد أن قررت؟! ولكن أرى فيه صدقًا ومنطقًا، ماذا أفعل؟

وظهرت على وجهه أمارات الجد وعلامات التفكير.

وفي المساء، كان يشعر في أثناء تمدده فوق فراشه كللاً ينتاب ذراعيه وكتفيه وجسمه كله بعد أن أعياه التفكير، ورغم هذا التعب والاضطراب الذي أصابه بسبب الزعزعة التي حدثت لقراره، رغم هذا كله ظل مستيقظًا أرقًا لا يقرب النوم منه، ولا يجد النعاس طريقًا إلى جفنيه وهو يتقلب على فراشه.

وخلال مدة ليست بالقصيرة، ومع تكرار هذه الحالة معه، وبالمتابعة المستمرة لهذا الموضوع الذي لا يفارق مخيلته شعر بضوء ينير له جوانب جديدة لم يفطن لها من قبل، فالمسألة ليست سهلة كما كان يظن.

تجاذبت نفسه أفكار متعددة ومشاريع متفرقة، ثم توصل إلى قراره الأخير... الدراسة أولاً! ■

زاوية مصطلحات

أسلوب الشعر التعبيري

يحيل الشعر التعبيري بأساليبه المتعددة إلى تجربة سابقة على عملية الكتابة ذاتها، سواء كانت حقيقية أو متخيلة أم مركبة كما هي الحال في معظم الأحيان، ويجتهد في التقاطها وتجسيدها والتعبير عنها، ثم تأتي القراءة لتتوهم إعادة تكوين هذه التجربة وإنتاجها جماليًا عن طريق تمثلها والتواصل معها، بحيث يكون هناك شيء قد تم التعبير عنه من مواقف ومشاعر وأفكار وعناصر حيوية معيشية تقطرت عبر مصفاة اللغة الأدبية الوسيطة، الأمر الذي يجعل بوسعنا دائمًا أن نتحكم عند تحليل هذا التعبير إلى طرق فهمنا للعلاقة بين التجربة والنص، بين الحياة كما نعرفها في الواقع واللغة كما نراها في الأدب. فتتخذ موقفًا يشبه موقف المتلقي في الرسم الأكاديمي؛ إذ يكون بوسعه النظر إلى جمال الصورة الشخصية أو المنظر الطبيعي، مستحضرًا الأصل المنقول عنه باعتباره المرجعية الخارجية للعمل الفني التي تشكل أحد المصادر المهمة لقوانين الإبداع، مضافًا إليها بطبيعة الحال الأعراف الفنية المتمثلة في طرق تكوين المنظر وترميز الألوان وتوزيع النسب.

فالتيار التعبيري تتضح بنيته للقارئ بمجرد مواجهته وإدراك النظام الجمالي الذي تنسجم به عناصره التكوينية، مهما كانت غير متجانسة في الظاهر، وهو دائمًا يفترض الإحالة على تجربة، ويتخذ من التقانات والأساليب ما يعين على إعادة إنتاجها، ولكن تظل العلاقة فيه قوية بين الدال والمدلول، ومؤشرات هذه العلاقة منتظمة ومتراتبة.

ولهذا التيار في الشعر العربي أساليب متباينة، تتفاوت من حيث الشعرية، وتتباين فيما بينها من حيث المستوى التعبيري، غير أنه لا يمكن أن توجد فواصل قاطعة تتمايز بينها هذه الأشكال، حيث يمكن أن تتداخل هذه الأشكال لدى شاعر واحد بل في نص شعري واحد، إلا أننا نستطيع أن نوجد في شعرنا العربي الحديث أربعة أشكال للتعبيرية هي:

- أسلوب الشعر الحسي، وأبرز من يمثله نزار قباني.
- أسلوب الشعر الحيوي، وأبرز من يمثله بدر شاكر السياب.
- أسلوب الشعر الدرامي، وأبرز من يمثله صلاح عبدالصبور.
- أسلوب الشعر الرؤيوي، وأبرز من يمثله البياتي. ■

سبورة

- هذا النشاط الطلابي ليس نشاطاً!
- أساتذتي.. في ذاكرتي
- لعينيك يا مرام

هذه «سبورة» تفتح يديها للجميع.
هي ليست صفحة القراء - كما في المطبوعات الأخرى - مخصصة للصغار فقط!
«سبورة» سميناها هذا الاسم محاكاة للسبورة إياها..
تلك التي يكتب فيها المعلم والطالب معًا..
يكتب فيها العلم ومحاولات التعلّم جنبًا إلى جنب.
هكذا هي إذًا سبورة المعرفة للكبار والصغار معًا.. هي للجميع بلا استثناء.

المعرفة

هذا النشاط الطلابي ليس نشاطاً!

فلاح بن علي الزهراني
المخواة

النشـاط الطلابي لا النشـاط المدرسي كمـا كـان يسمى ويفهم في الحقبة التعليمية السابقة تغير من نشـاط لا منهـجي أو لا صـفي إلى نشـاط مـوجـه ومخطط له، وأصبح غاية من الغايات التي ينتظر أن تحققها نواتج العملية التعليمية التي تعتبر معظم عناصرها إن لم تكن كلها وسائل لتفعيله وجني ثماره، وهذا مـا يجب أن نفـهـمه ونعيه. فلم تعد المعلومات النظرية والحشو المعلوماتي - الذي ما يلبث أن ينسى ويذهب أدراج الرياح فور انتهاء العام وإعلان النتيجة لأن الشيء الذي لا يسـتـخـدم يندثر ويفنى - الهـدف الوحيد، وما النشاط الطلابي إلا ساحة واسعة يمرح في بوحها العقل ويحلق في أفقها الرحب الخيال تفكرًا وتأملاً يشحذ الهمم ويوقظ الطاقات الكامنة لكي تنتج وتبدع وتبتكر. لكن السؤال الذي يطرح نفسـه: هل النشاط الطلابي وصل الحد الذي يجب أن يكون عليه؟

بالطبع الإجابة عن هذا التسـاؤل تحـتـاج منا إلى صراحة وإلى عصبية أكثر، أقصد انتماء دينيًا ووطنيًا بالقدر الذي يجعلنا نقلق على المستقبل، ونبحث عن الحلول التي تخرجنا من المأزق، وتدفعنا نحو مسايرة الركب، بل التقدم عليه لا لنستنشق غباره المسموم.

إنني أرى أن النشاط الطلابي بوضعه الحالي ما زال عند نقطة الصـفـر، إذ إنه مـا زال مـقـتـصـرًا على الإنتاج الورقي من وسائل ونشرات ومجلات معظمها من إنتـاج الخطاطين أو المعلمين والنزر اليـسـيـر من مشاركة الطلاب في معظم مدارسنا. والهدف الأساسي لدى هؤلاء هو رفع اسم المدرسة عند زيارة مسؤول أو المشاركة في المعرض المحلي بالمدرسة أو على مستوى إدارة التعليم. ولو فرضنا اعتباطًا أو تظاهرنا أنه من

إنتاج الطلاب فهل هذا هو النشاط وهذه هي الغاية منه؟! بالتأكيد ستكون الإجابة بالنفي. فالنشاط إن لم يكن ورشة عمل علمية فنية مهنية لا كلامية خطابية يرأسها متخصصون مهنيون لا معلمون أكاديميون يخصص لهم مناصفة الوقت بين النظري والعملي، يتعلم إذ ذاك الطالب مكونات جهاز ووظائف كل جزء منه ثم يبدأ تجزئته وتفكيكه ثم تجميعه وتركيبه، ثم ما يلبث أن يكتشف عيبه وعطله ثم نقصه وقصوره ثم تطويره وتحسينه، ثم ابتكار شبيهه ومثيله ثم أدق منه وأعلى إنتاجًا وأداء، وليبدأ الطالب بالأجهزة الصغيرة والتي تناسب السن والعقل: ساعة، مذياع، تلفاز...إلخ.

إن تحدي العقل وإعماله وتنمية الفكر وإشعال الحماس بين الطلاب يولد الابتكار والتفوق وهذا ما ينعدم في مدارسنا. ولقد أثار حفيظتي أحد عناوين مجلة المعرفة البارزة (التعليم في ألمانيا يصنع المرسيدس) وكأن الكاتب أراد القول: فماذا يصنع التعليم في بلادنا؟

إن مما يعزز القول أن النشاط الطلابي هو المنشط الوحيد للإبداع والابتكار وترسيخ الجانب المهني في الوقت الذي يعتبر كثير من الشباب ممارسته عيبًا وقدحًا في شخصيته وانتقاصًا لقدره، لذلك يحذر أن يقع فيه وبهذا نرى عزوف الشباب عن ممارسة تلك المهن حتى خريجي الكليات التقنية والمعاهد المهنية المتخصصة، وهدفهم الحصول على الشهادات المؤهلة للوظيفة كمسوغ لا المؤهلة لممارسة المهنة لأنهم لا يفقهون شيئًا مما تعلموا ودرسوا فيها لانعدام الدافع الحقيقي والرغبة الأكيدة نحو تخصصه.

إنني على يقين أن النشاط في مدارسنا وعلى مستوى المملكة المترامية الأطراف ينظر إليه على أنه مقتصر على الناحية الإعلامية (بشقيها الشفهي والتحريري)، أقصد تدريب اللسان وتقويمه من خلال الإذاعة وتعويد اليد العمل الصحفي، وأن النشاط عمل إضافي لا طاقة للمعلم به والحق أن فاقد الشيء لا يعطيه، وأعذره لأن هذا ما بوسعه وهذه إمكانات مفروضة عليه من حيث الوقت والإعداد، ومن تخرج على هذا الوضع سيستمر عليه ولهذا أرى أن تطوير النشاط يحتاج إلى أمور عدة منها:

- يجب أن يكون النشاط الطلابي مهنيًا يشرف عليه متخصصون فنيون مهنيون.
- أن يعد له منهج يدرس ويطبق بما يتناسب مع المرحلة العقلية والدراسية.
- أن تخفض بعض الحصص النظرية ويمد في ساعات الدوام.
- يستقدم من يقوم به من الفنيين بحيث تكون المدرسة ورشة عمل مهنية فعلية.
- لا يسند للمعلمين إلا ما يتعلق بالأعمال الإعلامية من إذاعة ونشرات ومجلات ونحوها.
- يتاح للتلاميذ الفرصة للفك والتركيب واكتشاف الأعطال وإصلاحها ويعطون الوقت الكافي لذلك، ولا يمنع من استقبال الأجهزة التالفة من الجمهور لإصلاحها بأجر، حتى يلمسوا ثمرة جهدهم ويتكون لديهم حب الكسب من عمل اليد وحب المهنة.
- أن تمارس أعمال النجارة: الأبواب، المقاعد، الدواليب، الكراسي...إلخ، بإشراف فني نجارة متخصص. ولا يمنع أن يكون بالمدرسة غرفة تعد لهذا الغرض ويفتح لها باب على الشارع لاستقبال طلبات الجمهور بأجر، كذلك يستفاد من عائده للمدرسة وتغطية رواتب العاملين ويشترك الطلاب في العمل والتنفيذ وكذلك يمنح المجدون منهم مكافآت.

إننا إذا ما جعلنا من مدارسنا ورش عمل متخصصة إضافة الجانب النظري الذي يعتبر الركيزة الأساسية، فإننا بذلك نضمن عدم التسرب من المدرسة ونقضي على الملل والرتابة ونربط النظري المجرد بالعمل، إضافة إلى البعد النفسي المتمثل في تكوين الميول والاتجاهات نحو المهن والعمل اليدوي وتعويد الطالب الصبر والتحمل، وبذلك نضمن استمرارية التعليم وبقاء أثره ونلمس فائدته وننمي المواهب ونصقلها، كما أن الطالب يستطيع بعد ذلك سواء أراد مواصلة التعليم أو التوقف عند مرحلة معينة أن يمارس مهنته التي تعلمها ورغب فيها عن قناعة، وإذا التحق بمعهد مهني فلزيادة المعرفة شوقًا إلى الإتقان من أجل ممارسة المهنة ونفع نفسه ومجتمعه بدلاً من التسكع في الشوارع أو البحث عن وظيفة حكومية مكتبية ينافسه عليها الآلاف من أمثاله، وبهذا يتكون لدينا جيل عامل ومنتج وفعال ونافع وصالح وكفانا ذلك مؤونة استقدام العمالة الخارجية■

أساتذتي.. في ذاكرتي

مصطفى ياسين
الزرقاء - الأردن

أحسن الله إليه، على أي حال هو الآن. دخل الصف أستاذ الاجتماعيات، ورفع يده بمجلة جديدة. «هذه مجلة تصدر في الكويت.. «العربي» بها مقال عن صلاح الدين.. وآخر جغرافي. تستحق القراءة» وبعد الدرس أعطانيها، عارية، لأقرأها.

تعلق قلبي بها، ومنذ ذلك الحين، وأنا كل شهر أنتظرها.. يقرؤها معي كثيرون.. وأغريت آخرين بمطالعتها.

أستاذي، ذاك، لا يغيب عن بالي.. وددت أن ألقاه، فأقبل يده ورأسه.

أستاذ الرياضيات ونحن في الصف السادس في منتصف الخمسينيات، أعطانا سبع عشرة صفحة من كتاب الحساب فقط. وقد وضح أثر ذلك التصرف معنا بعد سنوات، ومع تراكم العجز في فهم هذه المادة، نجح فقط سبعة طلاب من مئة وعشرين في أول اختبار عام يجري للصف الثالث الإعدادي!

ورسب من المدرسة ثمانون طالبًا، خرجوا إلى الشارع كما قضى النظام بذلك، ثم ألغي الاختبار بعد تلك السنة!

أحببت الرياضيات بعد ذلك، فقد جاءنا أساتذة محترفون، يحبون عملهم، ويبذلون فيه جهدًا، قدرناه فيما بعد حق قدره ونحن نستعيد تلك الأيام، ونترحم عليها، وندعو لهم بالخير وحسن الجزاء، فقد كانوا لا يعرفون جلسة الكرسي... ولا يضيعون دقيقة من الدرس!

أستاذنا، في اللغة العربية، في الصف الأول الثانوي، لم يكن يتقن النحو ولا البلاغة.

أما النحو فقد فهمناه في سنوات سابقة لتلك السنة، عندما علمنا معلم حجة في النحو، وكان يزيدنا، ونحن في الصف الثاني الإعدادي شيئًا على مناهجنا، فعرفنا الشاهد النحوي.. وكتبناه وحفظناه..

ويسأل المجيدين منا عنها، مما حببنا في النحو، والعربية عامة، وصارت لنا ذخيرة من ذلك، انتفعنا بها فيما بعد.

أما البلاغة والعروض، فقد أقام بيننا وبينهما سدًا، لم أفلح في نقبه أو القفز عليه. فقد كانت أمثلته تثير فينا الضحك ومن ثمَّ المشاكسة.. وروح النكتة الشامتة.. بعيدًا عن روح الدرس.. ووقار العلم.. مما زاد من جرأتنا عليه!

أما أستاذ الثاني الثانوي، فقد كان ضخم الجثة، ذرب اللسان يعتمد الكوفية والعقال، لا يتكلم إلا الفصحى.. كان درسه النصوص متعة لغة وأدبًا ونصحًا.

يقف في مكان ثابت من الصف، على يميننا، قريبًا من السبورة، لا يبدأ إلا إذا ساد الصمت، يأمرنا أن نفتح كتبنا، ويراقب العابثين ويخمد فتنهم أولاً بأول.. بتعليقات لاجمة.. تثير فينا احترامه وتقديره.. كأنها «توقيعات» الخلفاء على كتب الولاة.. تلك المعروفة في الأدب العربي...!

عندما جاء الدرس على قصيدة صوفية.. قال: اقلبوا الصفحة إلى الدرس الآخر.. فقد ذهب عهد التصوف!

لم أقرأ عن التصوف شيئًا منذ ذلك الوقت البعيد، إنفاذًا لأمر ذلك الأستاذ الفاضل!

إذا رزقت ليمونة حامضة فاصنع منها شرابًا لذيذًا

عبدالعزيز بن محمد الدوغان
الأحساء

عندما يريد الإنسان أن يغير حياته ويجددها، فإنه سيحاول جهده أن يبدع في اختيار الطريق التي ستسير عليها حياته الجديدة، وسيحلم كثيرًا بإنجازات قد تفوق طاقاته أحيانًا، وهنا عليه أن يعلم أن الحياة ليست أحلامًا فقط، بل فكر وعمل، والأشخاص الذين يربطون بين التفكير والعمل هم الذين يتقدمون الصفوف.

فإذا كنت تحلم بأن تشرب عصيرًا حلوًا من ليمونة حامضة، بقي عليك أن تفكر:

أساتذتي كثيرون..
الكتاب أقرؤه.. فهو معلمي..
الكتاب المدرسي.. كتاب المكتبة.. كتاب من صديق يؤنسك في وحشة الليل، ويسليك في أطراف النهار، ويبقى منه في ذاكرتك وأعماقك.. قول بليغ، أو نصح حكيم.. أو موقف إنساني نبيل يوجه سلوكك، أو حيلة تعلمك الفطنة، أو دهاء يفتح عليك آفاق الأسوار المغلقة أو يمدك بصور وأخيلة.. ما كان لها أن تجوز في فضاء مخيلتك..!
ومن معلميَّ تلميذ في الصف الرابع.. أعلمه الرياضيات جاء إليَّ يسعى، يحمل كراسته، رسمت له إشارة الصواب فسره ذلك. فاستزادني «نجمة» أرسمها له.. يتباهى بها بين أقرانه، قلت له: لا أعرف..!
ضحك من أعماقه.. «أستاذ ولا تعرف ترسم نجمة؟!» سرتني جرأته.. وقلت علمني.. أمسك بقلمي، ورسم على دفتره نجمتين.. بروية وتؤدة.. وراقبته بإمعان، حتى أستطيع رسمها.. وأمسكت بالقلم وجعلت لهما ثالثة ورابعة «هل هي متقنة؟»
ذاك الكاتب الذي يسحرني بأسلوبه، فأعيد مقاله مرات.. وأجدني على خطواته أسير.. وبكلماته أحدث.. وبمعلوماته أستعين..!
وعظمة الكاتب القاص.. الذي أنتفض نشوة عندما أصل إلى نهاية القصة.. فتأسرني المفارقة.. كما يفعل «أو. هنري».. ذلك الرائع!
وكل ما يحط عليه البصر.. وينشغل به البال.. ويناقشه العقل ليصير شيئًا جديدًا رائعًا.. ساحرًا...
أحسن الله إليهم، على أي حال من هم! ■

كيف ستصنعه؟

وإذا كنت تحلم أن تكون معلمًا مبدعًا، فكيف ستكون كذلك؟

المعلم المبدع لا يكون مبدعًا إلا بأداء واجبه الديني على أكمل وجه، فقوة الصلة بالله عز وجل سبيل لتيسير كل طرق الإبداع.

والإخلاص في العلم والعمل يعد مكملاً لهذا الواجب الديني الذي يتمثله المعلم في نفسه أولاً، وينقله إلى زملائه في العمل وطلابه ثانيًا.

قال أحد العلماء: لو اجتهد أحدكم كل الجهد على أن يرضى الناس كلهم عنه فلا سبيل له، فليخلص العمل بينه وبين الله تعالى.

كما أنه من المهم أن يعلم المعلم المبدع أن أصل العلم التثبت مما تقول، وثمرته السلامة من الخطأ، وذلك من خلال الاستزادة من العلم دائمًا، فالعالم يسأل عما يعلم، وعما لا يعلم، فيثبت ما يعلم، ويتعلم ما لا يعلم، والجاهل يغضب من التعلم، ويأنف من التعليم.

وليتخذ له وسيلة في التعليم فيقدم لطلابه بيان فضل العلم وأهله تشجيعًا لهم على الجد في الطلب، ويذكر لهم من أقوال الرسول ﷺ ما يعينهم على ذلك، مثل قوله ﷺ: «من سلك طريقًا يبتغي فيه علمًا، سلك الله له به طريقًا إلى الجنة..».

كما ينبغي أن يشعر المتعلم بحاجته إلى التعليم، كما فعل ذلك رسول الله ﷺ عندما جاء الرجل الذي لم يحسن صلاته، فقال له ﷺ: «ارجع فصل فإنك لم تصل»، فأعاده ﷺ مرارًا حتى شعر بالحاجة للتعلم فقال رضي الله عنه: والذي بعثك بالحق ما أحسن غير هذا فعلمني. وفرق كبير بين أن يعلمه الرسول ﷺ ابتداء وبين أن يأتي هو باحثًا عن العلم لحاجته له.

ولا يخفى أن المعلم المبدع لا يضجر من مراجعة الطلاب له، وإعادة الكلام عليهم، فالعلوم أقفال والأسئلة مفاتيحها. يقول الإمام الشافعي رضي الله عنه لأحد طلابه: «لو قدرت أن أطعمك العلم لأطعمتك».

وهذا مما يعطيه الحماس لإعمال الفكر في تذليل كل صعوبة أمام الطلبة بشتى الوسائل الممكنة، من أوراق عمل مبتكرة، أو عرض أساليب جديدة في شرح الدروس، أو استخدام الوسائل التعليمية التي تفتح أذهان الطلاب، وتحفزهم على التفكير الجيد.

وإلى هنا أصل معكم إلى همسة أهمس بها في قلب كل واحد منكم، ولعلي أعني نفسي أولاً:

إن الإخلاص في العمل يجب أن يكون نبراسنا الذي نرفعه عاليًا، مهما صادفتنا العوائق، ومهما واجهنا شبح الإرهاق، والإحباط.

بل إن لدينا ما يجعل نفوسنا تمتلئ فخرًا كلما داهمنا الشيطان، وحاول تعطيل المسيرة.. هو أن الحيتان في البحر، والنمل في الجحور تستغفر لمعلم الناس الخير.

فدع خيالك يجول في أعماق البحار، وأرهف سمعك لاستغفار الحيتان لك، اقترب من النملة إن رأيتها يومًا، وألق التحية عليها، فلعل صدى استغفارها يصل إلى أذنك، واسأل نفسك دائمًا:

هل أستحق هذا الاستغفار؟ ■

ما الذي بقي؟

عبدالعزيز بن محمد الثبيتي
الرياض

الميدان يا حميدان مليء بالمضحكات التي يندى لها الجبين، ويشيب لهولها الولدان والمعلمون، شباب في عمر الزهور - مع وجود زهور معمرة على كل حال - لا يعرفون قبيلاً من دبير، تتكلم الليل والنهار وهم لا هون ساهون وفي غيهم سادرون، لا يملكون إلا النظر إليك والضحك عليك.

أحدهم ارتفع ضغطه وسكَّره وملحه من أجل أن يقول لطلابه النابهين: أربعة نَقّص منها أربعة ليكون الناتج صفرًا.

فيرجع المسكين صفر اليدين والرجلين إلا من أسقام وأوجاع وبلايا ورزايا يتفوه بها مريدوه الأعزاء. يعيد الكرة تلو الكرة، والفرة مرة بعد مرة والنتجة أن (٤ - ٤) في عقول النابهين مشكلة عويصة تحتاج إلى نابغة الرياضيات وعلاَّمة الفيزياء وعبقري الكيمياء أنحى نحاة دهره وأشعر شعراء زمنه وباقعة بواقع الكرة الأرضية الشنفرى صاحب كتاب الشوقيات للمتنبي أبي الأسود العنسي تلميذ المعتصم بن الهيثم صاحب نظرية التفاحة!!

عاود الغليان الكرة وحاول هذه المرة أن ينزل إلى عقول تلاميذه - كما يأمره أمرًا لا هوادة فيه بعض المشرفين من أصحاب القلوب الرحيمة والنظريات التربوية الحديثة - فيقسم بالذي برأ النسمة وفلق الصبح وشق الحب والنوى أن الأربعة إذا أخذ منها أربعة لم يبق منها شيء؛ لكن هذه الأيمان المغلظة في نظرهم ما هي إلا أحبولة من معلمهم لا تنطلي على هؤلاء الأغرار.

تنزّل مرة عاشرة - كما يأمره الآمرون - حتى وصل الحضيض ولكن لا حياة لمن تنادي.

ثم تفتقت القريحة عن قصة لا تخرج عن بيئتهم وفي محيطهم - كما يشير بذلك بعض المحبوبين - يستطيع من خلالها التأثير على عقول مفكريه ليقتنعوا ويصلوا إلى اليقين الذي لا يخالطه شك ولا ريبة أن الأربعة المسكينة إذا أخذ منها أربعة بقيت خلوًا من كل داء وبلاء.

قال عفا الله عنه وفك أسره: هب يا بني - رعاك الله وحفظك من كل سوء ومكروه والآن عزيكتك لفهم المسائل الغلاظ الشداد - أن أباك اشترى أربعة خرفان سمان - وبالمناسبة فكلمة (هب) آنفة الذكر بالنسبة لأعزائه لا تقل عواصة وتعقيدًا عن تلك المسائل الحسابية الرهيبة - ثم نقلهن على سيارته الفارهة، وذهب بهن ذات اليمين وذات الشمال، وجاب بهن الصحراء طولاً وعرضًا واشترى لهن علفًا من النوع الفاخر، وابتاع لهن شيئًا من المياه الصحية المعقمة وبعض الحلوى والسكاكر، ثم انتهى بهن أخيرًا إلى زريبة فاخرة من ذوات النجوم الخمس، وإن شئت فقل: أحاطهن بشبك ملون من حديد يعكس أشعة الشمس الحارة وخصوصًا الأشعة المضرة فوق الأقحوانية، وجلسن مستمتعات بأحاديث الماضي والحاضر والمستقبل ووجبات العلف والماء المعقم، حتى جاء يوم العيد - عيد الأضحى المبارك - ثم استدعى الأولى وذكاها، ثم الثانية ونحرها، ثم الثالثة تحدث معها قليلاً ثم أضجعها على جنبها وذبحها، ثم ختم بالرابعة وألحقها بأخواتها في ساعة واحدة، وأنت تنظر فرحًا مستبشرًا، بعدها استمتعت بأكلها وبلعها وزرطها وشويها وقبلاً بحميسها حتى صرن في الغابرين، ولم يبق منهن إلا الجلود والعظام، فأما الجلود فَدُبِغْن ثم صرن فرشًا، وأما العظام فسحقن ثم ذرين في يوم عاصف، فلم يعد لهن ذكر، فما الذي بقي يا أبنائي الطلاب وأعزائي المستمعين؟

فلم ينبس أحد ببنت شفة، ثم عاود السؤال وتلطف في الطلب فلم ترتفع يد!

قال في نفسه: لعل السؤال صعب أو القصة خيالية لا تدخل مزاج، أو هو الحزن الذي خيم على قلوب هؤلاء الضعفاء من جراء هذه القتلة التي نالت الخرفان.

ثم عاود السؤال بلسان هادئ وقلب مكلوم وعين دامعة: يا أحبائي رحم الله والديكم ومن خلَّفوكم هل من مجيب على هذا السؤال: ما الذي بقي مما سردناه وألَّفناه؟ وحانت منه التفاتة فرأى أحدهم مترددًا يقدم إصبعًا ويؤخر إبهامًا، فقال المعلم بحماس - وألقى مقطوعة نثرية من المدائح تفوق ما قاله شعراء الأمس واليوم:

أحسنت يا بني وأشكر لك إقدامك على المكاره،

وأحمد فيك تجشمك الصعاب، وركوبك الأهوال، وشجاعتك المنقطعة في زمن الجبناء، وعبقريتك الفذة في زمن الصمت، وثقتك العالية في نفسك التي بين جنبيك أجب فأنت لها تربت يداك، أنت فارس اليوم والغد، عبقري المستقبل، أرجوك أجب ولا تخيب لي رجاء ولا أملاً فما تركت دياري وحملت أمتعتي وركبت الأهوال، وطويت الفيافي والقفار، وجبت الصحاري والوهاد، ورأيت ألوانًا من الموت أحمر وأسود وأبيض، وصنوفًا من الهلاك المحتم على أيدي الأحباب، ما فعلت ذلك كله وزيادة عليه تركي لتخصصي وهو الفيزياء النووية إلا لأخبركم بهذه المعلومة، فما الذي بقي أجب قدس الله سرك ما الذي بقي يا بني؟

فتمثل تلميذ من آخر الصف قول الشاعر: «شد على أمر الورود مئزره».

ثم قال: يا أستاذ لا تحلم كثيرًا فما عنده إلا أباشة وهباشة (أي أخلاط).

قال المعلم: صه أيها المخرطم، وتكلم يا عبقري الزمان، ما الذي بقي؟

فرد الطالب بلغة الواثق وقد ملئ شدقاه وانتفخت أوداجه فهو الوحيد بين أقرانه، ولعله الأول على صفه: يا أستاذي الفاضل ومعلمي النحرير لقد بقي (الشيك)!

صفق له الطلاب بحرارة، وحملوه على أكتافهم وصرخوا جميعًا وهم يخرجون من ملجئهم: تعيش العبقرية تعيش تعيش.

وتركوا معلمهم المسكين يحترق غيظًا وحسرة وكمدًا، يتشحط في دموعه ويتمثل بيت أبي العلاء المعري:

فيا موت زر إن الحياة كريمة

ويا نفس جدي إن دهرك هازل

ثم أغمي عليه، وحُمل على الأكتاف، وأودعوه في الوحدة الصحية المدرسية ليموت قرير العين هانئ النفس عزيزها، وليكبر عليه تسع بعد هذا الجهد الجهيد الذي لا تطيقه الجبال الرواسي بعيدًا عن أهله وموطنه. ■

لعينيك يا مرام

نجوى عباس
جازان

تشعر أنك في قمة سعادتك عندما تلمحها أو تقع عليها عيناك لإصرارها التام على الدراسة رغم إعاقتها!!

عيناها تشعرانك بالدفء الذي يعكس للحياة لونًا آخر.. وأن الحياة جميلة وهناك أمل عندما ترى رغبتها ومقدرتها لاقتحام أسوار الأحزان.

مرام.. نعم هي ابنة السادسة من العمر التحقت بالمدرسة ومعها الأمل والتفاؤل شراعان لقارب مشوارها الطويل.

تجلس بين زميلاتها بهدوء تام حتى لا يشعرن بما تعانيه من آلام أو عجز ولا تشاركهن اللعب أو الركض، تجلس بعيدًا عنهن مع مربيتها التي ترافقها إلى المدرسة لتساعدها في عمليتي الأكل والشرب، فهي تعاني ترجيعًا معديًا مريئيًا مع ضعف في النمو حسب تقرير الطبيب المعالج مما يستدعي ضرورة مساعدتها عند الأكل والشرب أو السير والجلوس، إلا أن مرام بإصرارها العجيب وطموحها البريء لم تجعل حالتها مركز تفكيرها أو صعوبة تعوقها للالتحاق بالمدرسة وجعلت للحياة بهجة وللأمل وجودًا.

وقد أظهرت تفوقًا في جميع المواد الدراسية وسرعة استيعاب لما تتلقاه من معلومات، وسرعة الحفظ بالإضافة إلى جمال خطها. أليست بالفعل تستحق منا كل اهتمام وتشجيع؟!

مرام ومثيلاتها من الفئات التي تعاني ضعفًا في النمو وتحتاج منا لرعاية خاصة، أن نبذل ما في وسعنا لتوفير الجو الدرسي المناسب لهن، وأن نسير معًا لتحقيق آمالهن، فهن بحاجة إلى عامل الدعم والتعزيز للاستمرار في تحقيق النجاح والسعادة. فسر السعادة هو الإيمان بالله والاستيعاب الكامل للهدف الأساسي من الحياة، فمن السهل تقديم الرعاية ولكن الأمر الصعب تجريبها والصبر على متابعتها حتى يمكن تحقيق نتائج ملموسة في الحياة العملية.

وسلمت لنا مرام ورعاها الله. ■

بين لعبة الفيديو ولعبة الواقع!

آلاء سعدي عمرو

إنها لحظة غضب سوداء، تبدأ فيها الأفكار المظلمة في التوجه من شتى أنحاء العقل البشري إلى مركزه، لتتجمع فيه مدة لحظات قليلة، تدور فيها بعضها حول بعض داخل زوبعة مؤقتة مترددة، تزول بزوال لحظة الغضب هذه، فتعود كل فكرة إلى مكانها. الأفكار السليمة تأخذ موقعها أما السيئة الخبيثة فتدفع إلى حجرة خلفية في أقصى الدماغ، محصنة بأبواب حديدية، لتحبس فيها وتمنع من الخروج.

لو تصورنا أن مفاتيح هذه الحجرة وقعت في أيد خبيثة غير مقدرة للأمانة وخائنة! لا بد أن هذه الأيدي سوف تحرر تلك الأفكار من سجنها لتطلقها وتعطيها كامل الحرية في التصرف. ولكن سنة هذا الكون وجود التضاد. فبما أن هناك من يفسد، فإن هناك من يصلح! ولن تستطيع الأمور أن تقلت بهذه السهولة. فهنالك أفكار أخرى للإصلاح مستعدة ومهيأة للاختلاط بتلك الأفكار السيئة، لتقلل من حدتها وتضعف أثرها.

أما من لا تسكن عقله أفكار الإصلاح هذه فما شأنه؟ ما شأن من كان عقله يشكل مملكة للسوء وللحكم بالفساد؟ ما شأن من لم يستطع أن يكون هيئة للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في عقله، حتى أصبح عقله ذلك المكان الداكن الغامض، الذي لا تسكنه إلا الأمراض والأوهام والغرائب البعيدة عن الواقع، بحيث أصبح لا يفرق بين الخير والشر، والمعروف والمنكر، والواقع والخيال.

لكن من هو ذلك الشخص؟ وكيف توصل إلى هذه الحالة؟ فهل من الطبيعي والمألوف أن يشكل العقل البشري غمامة سوداء تطلق البرق والرعد من حين لآخر، دون أن تمطر خيرًا؟ هل من المعتاد أن يعيش الإنسان وهو حامل في رأسه قنبلة، منتظرة إشارة بسيطة لتنطلق متفجرة بكل ما جمع فيها من ذكريات عبر السنين؟

لابد أنه إنسان سلم عقله لخائن غير مقدر للأمانة، خبيث بحيث أصبح عقله ملك غيره، فلا يستطيع السيطرة عليه، بل أصبح هذا العقل رئيسه ومالكه، يأمره بما يشاء ويجعله أسيرًا للأوهام والأحلام والألعاب والأفلام، ولأناس ذوي ثقة معدومة وظن سيئ. فهو لا يفرق بين المواقف الحاضرة والذكريات القاهرة، ولا يميز بين الحياة الواقعية ولعبة الفيديو، ولا يعرف الاختلاف بين البشر الملموسين وهؤلاء الذين يتعامل معهم في ألعابه الخيالية. وهو منغمس في حياته البديلة، التي يستطيع فيها تحقيق ما يشاء، وما لا يستطيع الوصول إليه في حياته الحقيقية وعالمه الملموس.

ولنسأل أنفسنا الآن: ما الذي يدفع هذه الفئة الصغيرة جدًا من شباب هذا اليوم في شتى أنحاء العالم إلى القيام بجرائم خبيثة غير متوقعة وذات آثار مدمرة؟

لا بد من تعدد الأسباب. ولعل أهمها انعدام الثقة بهذا الجيل، وسوء الظن به مع عدم كتمان ذلك عنه.

فما هو رد فعل شاب ضعيف غير مستقر، سعى للبحث عن تلك الشخصية المحترمة، المهابة، القوية التي يجدها في نفسه أثناء تعامله مع ألعاب الكمبيوتر وفي حياته البديلة، فلم يجدها في لعبة الواقع، بل صدم بشخصيه غير مقدرة وغير معتبرة ممن حولها، سواء من أقران أم من أقارب أم من معلمين؟

من المؤكد أنه لن يستطيع حينئذ الفصل بين اللعبتين! فيقوم بعمل شنيع يقضي به على روحه وأرواح كثير من الأبرياء.

وفي نظر ذلك الشخص، فهو الفائز في اللعبة الثانية أيضًا، فقد حقق ما سعى إليه وهو جذب أعين الناس إليه، ليعطيهم درسًا يبين لهم أثر ظنهم السيئ فيه وإيمانهم بأن الخير معدوم في أمثاله.

إذًا، لو آمن كل منا بوجود الخير في جميع مخلوقات الله البشرية، ولو بدأ الجميع تطبيق ما أمرنا به نبينا الكريم عليه الصلاة والسلام، وهو مربينا الأول والأخير، في قوله «ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا»، لكانت تلك خطوات أمامية باتجاه الدرب الذي نأمل جميعنا الوصول إليه، وهو درب الحياة الآمنة المستقرة التي ينظر فيها الصغير بعين الاحترام للكبير والكبير بعين الرحمة والتفهم للصغير. ■



دعوة للمشاركة



تحت رعاية

صاحب السمو الملكي الأمير عبدالله بن عبدالعزيز

ولي العهد نائب رئيس مجلس الوزراء رئيس الحرس الوطني

تنظم وزارة المعارف ندوة

ماذا يريد المجتمع من التربويين ؟
وماذا يريد التربويون من المجتمع ؟

الرياض ١٨ ـ ٢٠ /١١/ ١٤٢٣هـ
٢١ ـ ٢٣ /١/ ٢٠٠٣م

هذه الندوة :

حوار مفتوح بين شرائح المجتمع ومؤسسات التعليم في سبيل تكوين رؤية مشتركة عن التعليم العام في المملكة العربية السعودية واقعا ومستقبلا . وتحديد أوجه التعاون بين المجتمع ومؤسسات التعليم والعمل المشترك على تذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجه مسيرة التعليم . وذلك من خلال :

١ـ تعزيز التواصل بين المجتمع ومؤسسات التعليم العام .
٢ـ تعريف المجتمع بمساعي وزارة المعارف في تطوير التعليم . وتطلعاتها المستقبلية في هذا الشأن .
٣ـ تعرف ملحوظات المجتمع على سمات مخرجات التعليم العام في ضوء رؤية مستقبلية لحاجات المجتمع وحاجات الفرد .
٤ـ تعرف الفرص المتاحة أمام مؤسسات المجتمع وأفراده في المشاركة في تطوير التعليم .

محاور الندوة :

المحور الأول : حاجات المجتمع ... الواقع المنشود من حيث :
١ـ سمات المخرج التعليمي في ضوء سياسة التعليم : القيم والاتجاهات . والسلوك . والمهارات الشخصية والعلمية .
٢ـ الخدمات التربوية المقدمة للمجتمع .

المحور الثاني : حاجات المؤسسات التعليمية .. الواقع المنشود من حيث :
١ـ الدعم .
٢ـ التقدير .
٣ـ المشاركة والمساندة والتعاون .

المحور الثالث : تطوير التعليم :
١ـ معوقات التخطيط للتعليم .
٢ـ أفكار في تطوير التعليم .
٣ـ مشاركة المجتمع في تطوير التعليم .
٤ـ نحو خطة وطنية لتطوير التعليم .

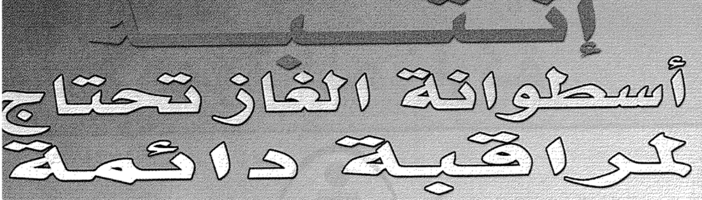
شاركنا برأيك

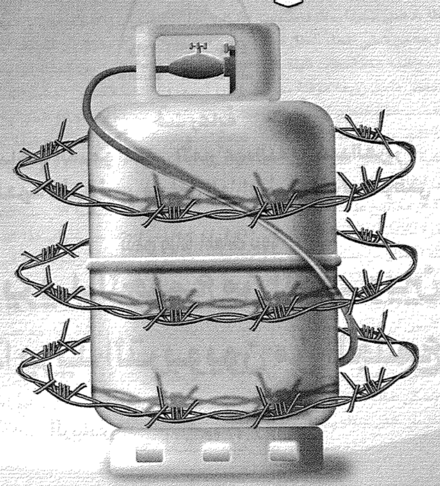
لأنك حريص على تطوير التعليم في بلادنا فأننا نحرص على أن تشاركنا بأفكارك وآرائك في دعم محاور هذه الندوة من أجل تطوير التعليم من خلال القنوات الآتية :

ص . ب ٢٢٥٤٦ الرياض ١١٤١٦ فاكس رقم : ٤٠٦٦٠١٥ هاتف رقم : ٤٠٤٦٦٦٦ تحويلة ١٤٣٩ أو ٢٤٥١ أو ٢٤٤٩

www.tarbeah.org e.mail: info@tarbeah.org

وصول أفكاركم ومقترحاتكم قبل بدء الندوة بوقت كاف سيعزز من إمكانية الإفادة منها في محاور البرنامج .





الوقاية هي الغاية ٩٩٨















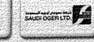












لا يوجد على وجه الأرض نظام تعليمي يعرف بثقافات (الآخرين) بحيادية.



قبلة في الصف!!





لتقوي ذاكرتك .. عليك بالثرثرة!



الحقائب المدرسية الثقيلة..
مرة أخرى!


الوهيبي

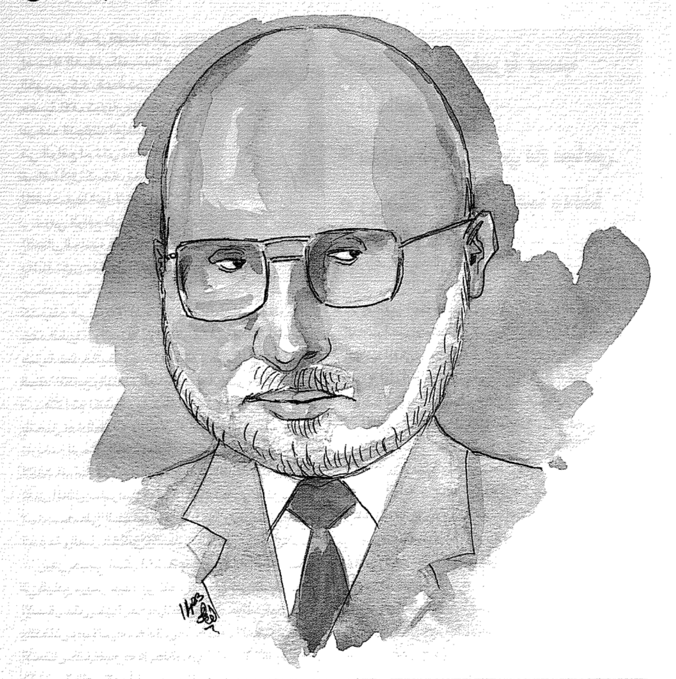
حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .
وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه، ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته. حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!
الفشل ليس عيبًا، فهو وقود الانتصارات . .
«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته، نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.
ف: فرصة تمنحك إياها - المعرفة - لتسجيل اعترافاتك.
ش: شهادة.
ل: ليس عيباً أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم أنك لم تفشل في حياتك! وضيف هذا العدد هو : الكاتب والمفكر د.خالص جلبي.

المعرفة

خالص جلبي:

لا الشرق يعجبني.. ولا الغرب يسعدني!

من أصعب الأشياء على النفس الاعتراف بالفشل فضلاً عن ذكره، والاعتراف بالخطأ فضيلة ولكنها قيمة نظرية، ومن يمارسها يجب أن يصل إلى مرحلة عالية من النضج وقدرة النقد الذاتي، ولا شيء يسكر النفس كذكريات النجاح ومحطات التحقق، ولا أغم على القلب من لحظات الخيبة. وأن نفتح هذا الباب فهو تحدٍ من نوع خاص.. وما يلقّاها إلا الذين صبروا وما يلقاها إلا ذو حظ عظيم. والتحدي فيها أن الشخص يقوم بفتح ملفه الخاص وكفى بنفسك اليوم عليك حسيبًا. وأنا أعترف بالحذق والحكمة لمن طرح هذا السؤال وهيج هذا المعنى الخفي المؤلم المحرض لذاكرة تمتد طول العمر، وتقوم النفس بفتح ملفات قديمة علاها الغابر ونكأت جروحًا اندملت.

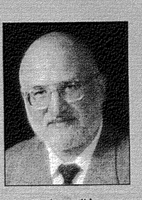


- أول فشل في حياتي الرسوب في الصف الخامس الابتدائي.
- حسبني شيوعياً .. فاهتم بي فانقدح زناد العقل عندي.
- درست في كليتي الطب والشريعة معاً.
- سجنت بعد 5 أشهر من زواجي!
- نجحت بالفشل في الزواج من «موصلية».

عندما وصل أديسون إلى إضـاءة العـالم بالمصـبـاح الكهربي كـان قد فـشل في خمسة آلاف تجربة، ولما سئل عن هذه التجارب الفاشلة قال: في الواقع لم تكن تجـارب فـاشلة بل كـانت تجـارب اكتشفت فيها أنها لا تعمل.

وفي الواقع فإن كثيرًا من الأعمال الجانبية التي نعتبرها فاشلة تكون مفتاحًا لتغيرات مـصـيـرية وتفـضي إلى كشوفات في غاية الإثارة والفائدة. ولعل تقدم العلم كله تم بهذه الطريقة، وأحد الأسرار الأربعة في التقدم العلمي هي ضربة حظ جانبية وصدفة لم تكن على البال فضلاً عن الجهد المتتابع والقاعدة العلمية وروح العصر والمال.

- فشلت مع الإنجليزية بسبب الألمانية.
- سقطت في أكثر من فخ سياسي.
- زوجتي أعطتني حبًا ودفئًا وفكرًا و5 بنات.



خالص جلبي

هكذا تم اكتشاف مادة التيفال في أواني المطبخ التي لا يلتصق بها الطعام. وحبوب الفياجرا التي حلت مشكلة تاريخية للرجال الذين يعانون العنة، وكان بالأصل تجارب لاكتشاف مادة تفيد في علاج آفات القلب فتبين أنها قد تقتل المعتلين بأمراض القلب ولكنها تحل مشكلة جنسية استعصت على الباحثين آلاف السنين. ولم يكشفها سوى الصدفة والعمل الجانبي والتجارب الفاشلة.

وفي حياتي أتذكر أيامًا صعبة ولحظات سوداء ولكنها في الواقع دروس جيدة في تنبيه الإنسان على اعتبارات: أن الإنسان مكون من ارتفاع وانخفاض ومحطات هبوط وعلو وانتعاش وانتكاس وسعادة ويأس فهذه واحدة. وأن يتعلم الإنسـان التـواضع فليس هناك من كـامل إلا الكامل الأول الآخـر الظاهر البـاطن وهو بكل شيء عليم. وأن دروس الفشل مفيدة في تسبيب الألم لإيقاظ الوعي ولولا الألم الذي عاناه غاندي حينما ألقي من القطار في جنوب إفريقيا في تلك الليلة الباردة لربما لم يخرج علينا بنظرية اللاعنف في الكفاح السلمي، فالألم مقدس ومفيد وموقظ وشاحذ للوعي ومنير سبيل المؤمنين. وإشعال زناد التنبيه بالألم يجعل الفرد متيقظًا أخلاقيًا يحسب حساب الصغائر قبل الكبائر، ومعظم النار من مستصغر الشرر، وحريق غابة لا يحتاج لأكثر من عود ثقاب، والأمور التافهة ليست تافهة، وكل عملية يدخلها الجراح يجب أن لا يسميها صغيرة قبل الخروج منها، والعمليات الصغيرة في جراحة الأوعية الدموية مثل الفستولا أسميها أنا الحجر الصغير الذي لا يعجبك ويمكن أن يكسر رأسك.

وعندما أقلب صفحات حياتي أتذكر بعض تلك الدروس القاسية سواء منها في الطفولة أو المراهقة أو الهجرة أو الجانب المهني.

* **أول أوليات فشلي في حياتي** كانت عندما رسبت في الصف الخامس الابتدائي وهو الرسوب الوحيد في حياتي الدراسية وهو يعني إضاعة سنة دراسية كاملة دون مبرر، وكانت في أيامنا تسمى (السرتيفيكا) وكانت مرحلة انتقالية مهمة ونمنح فيها وثيقة مهمة، وهي كلمة أصلها فرنسي وهي ما تعادل شهادة الوثيقة أو الشهادة باللغة الإنكليزية (Certificate). ولم أكن الراسب الوحـيـد بل أنا وأخي الأكبر مني كبيرا أطفال العائلة وفخرها، وعندما رجعنا إلى والدي ونحن نحمل الفشل المزدوج لم يعلق كثيرًا ولم نر في وجهه معالم الصدمة أو الحزن الشديد ولكنه كان بالطبع يحمل حزنًا خفيًا لم يشأ إظهاره.

وكنت في المدرسة الابتدائية كثير اللعب قليل الدراسة، أحب لنا الخروج في نزهة من الانكباب على فصل دراسي. وعندما انتهينا من مرحلة الخامس بالنجاح في العام الثاني مزقنا الكتب والدفاتر وكسرنا المساطر والأقلام. وأتذكر أنني في الصف الثالث كان ترتيبي ما قبل الأخير ربما ٢١ من أصل ٢٢ طالبًا ولكن لم أرسب، وكانت الرياضيات معضلة لي، وكنا نعتمد على والدي في حل مسائل الحساب ولم يكن يشرح لنا ولم يكن في مقدوره وكان نصف أمي، وكان يحاول رحمه الله تقريب الموضوع لنا بطريقته، ولم يكن ذلك المعلم الحاذق فاضطررت إلى استخدام ذاكرتي بحفظ المسائل أولاً نجمع ثم نطرح ثم نقسم وهكذا.. ولكن الرياضيات هي عكس الحفظ تمامًا وتعتمد إشغال العقل، ونحن كنا نمشي في الاتجاه المعاكس فلا نقترب من هدفنا إلا بعدًا وكنت أمشي في الاتجاه الخاطيء تمامًا.

والذي قدح زناد العقل عندي هو أستاذ شيوعي حلبي

وكان ذلك في المرحلة المتوسطة ولها قصة طريفة وهو أنه ظنني من عائلة شيوعية فاهتم بي في الوقت الذي كان الاتجاه الإسلامي يلقي بشباكه علينا في صيد ثمين، ومن زمن الأستاذ الشيوعي انفتح عقلي دون إغلاق، وما زال النهم المعرفي عندي في ازدياد وسبحان مقلب الأحوال ومصرف الأمور ومخرج الحي من الميت.. ذلكم الله فأنى تؤفكون.

* **الفشل الثاني** وهو نصف فشل كان في إكمالي في بعض المواد الجامعية في كليتي الطب والشريعة، وكنت أدرس كلتيهما معًا عندما حيل بيني وبين تقديم المواد بسبب مطاردة رجال المخابرات لي وكانوا يأتون أثناء تقديم الاختبارات لمعرفتهم أنه مكان اصطياد الفرائس عندما ترد الماء، وتم اعتقالي وأنا أقدم مادة المواريث في الشريعة مع موتوري الخاص (الدراجة النارية) التي كنت أمتلكها. ووضعنا نحن الاثنان لصالح المخابرات العامة في معتقل الشيخ حسن في الميدان، وكان ذلك عام ١٩٦٩م بعد زواجي بخمس أشهر، وعندما أفرج عنا معًا أنا وموتوري كنت قد قضيت في الإفرادية ٥٤ يومًا وفي الإجماعية ستة أيام ولا أتمنى الإفرادية لمن سجنني.

* **أما الفشل الثالث** فكان مشروع زواج، فقد ضربنا مشوارًا طويلاً إلى العراق ونحن في القامشلي قريبون من العراق وتركيا، وكان ذلك قبل ٣٣ سنة كي نحظى بالعروس. وهناك اجتمعت بنوال فقالت لي وهي من أهل الموصل: أتظن أن الزواج سهل (باللهجة العراقية هيجذ أو هيجي) وهل عندك استعداد لدفع عشرة آلاف دينار؟ وأنا لم أكن أملك منه عشرة دنانير. وكان الدينار يومها أكثر من ثلاثة دولارات وليس كما هو اليوم يجمع في سلة كي يعادل دولارًا واحدًا. ولعله كان خيرًا أن لم أنجح في ذلك الزواج فقد أبدلني الله بأفضل مما كنت أتوقع من كل جانب. ويومها نصحني أخي رياض نصيحة ثمينة وهو أكبر مني فقال: أنت رجل فكر واتجاه، ويجب أن تتزوج من إنسانة مثلك تشاطرك الاهتمامات. وهذا الذي حصل فقد تزوجت من زوجتي الحالية ليلى سعيد وهي أخت المفكر جودت سعيد فأعطتني حبًا ودفئًا وخمس بنات وحياة عائلية مباركة ورافدًا للفكر ما له من نفاد.

* **أما الفشل الرابع** فكان في المسابقة الأمريكية (ECFMG) التي تخول الذهاب لأمريكا للتخصص وكانت اختبارًا قاسيًا يستغرق اليوم كله يدخل فيه المرء صباحاً فيخرج مساء ليجيب عن ١٨٠ سؤالاً طبيًا في كل فروع المعرفة الطبية بما فيها علوم النفس والإحصاء يتخلل الفحص فحص إضافي للغة الإنكليزية، فلما نجحت لاحقًا رسبت من جديد في فحص اللغة الإنكليزية فلما سألناهم عن اعتبار النجاح السابق في اللغة رفضوا وقالوا لا بد من إعادته، فلما سافرت إلى ألمانيا وقدمته هناك في ميونيخ من جديد اكتشفت أنني لم ازدد من هدفي إلا بعدًا لأنني كنت أتمكن من اللغة الألمانية وتزداد لغتي الإنكليزية ضعفًا وتفلتًا.

* **أما الفشل الخامس** فكان في الحركة الإسلامية عندما اشتغلنا معهم وشعرنا أنهم لا يلبون الطموحات التي كنا نراها، وظهر العجز الفلسفي وعدم وجود نظرية متماسكة عندهم منذ الأيام الأولى مع تدنٍّ في الوعي السياسي. وفي يوم حدثت واقعة كادت تكلفني حياتي عندما غامرنا في الاشتراك بمظاهرة في المسجد الأموي الكبير لأنهم لم يوجهونا أن لا نذهب، وكان فخاً سياسيًا أعد بعناية يومها لتربية كل الأمة أن لا تحرك ساكنًا. ويومها اقتحم المسجد بالعربات العسكرية وأطلق علينا النار وقتل من قتل وحمل خمسة آلاف شخص مثل قطعة اللحم وألقي بنا في سجن المزة العسكري، وبقيت فيه ٣٩ يومًا ويومها ضربني أحد الزبانية بسلك من حديد على رأسي كنت محظوظًا أن لم أصب بعاهة دائمة.

* **وأما الفشل السادس** فهو سلسلة من أخطاء مصيرية كان يجب أن لا تقع. مع الوضع بعين الحسبان أنني هكذا أظنها والله أعلم بحقيقتها والله يعلم وأنتم لا تعلمون. وأذكر صديقي الطبيب الذكي النبيه من دير الزور تيسير عطية الحصاد أنه ذهب للاختصاص إلى أمريكا، وبعد وصوله بفترة قصيرة قتل في حادث مروري فنحن لا نعلم الأقدار تمامًا. ويذكر عالم النفس (فيكتور فرانكل) في كتابه (الإنسان يبحث عن المعنى) أن الأقدار يعلم بها الله. وفيكتور هذا كان مع زوجته معتقلاً في آوشفيتز المعتقل النازي الرهيب في بولندا، فأما زوجته فقضت نحبها، أما هو فقد حمل النازيون آخر المعتقلين على أساس أنهم يحملونهم إلى مكان آخر آمن لتسليمهم لقوات الحلفاء وكانوا يأخذونهم إلى الإعدامات الجماعية حتى لا يتركوا خلفهم شهودًا، والذي نجاه محض الصدفة فقط فقد امتلأت الشاحنة قبل أن يصعد وقبل أن تصل الشاحنة الثانية كان الأمريكيون قد وصلوا فحرروهم.

وقصة الفشل هذه أنه بعد ذهابي إلى ألمانيا وانعتاقي من الوضع المالي الصعب أصبح في جيبي لأول مرة في تاريخي المالي عشرون ألف مارك، وكنا نأخذ دخلاً شهريًا أكثر من بلدنا الذي هربنا منه وتركناه خلفنا ظهريًا بـ ١٥ ضعفًا، وكان المبلغ يمكنني من الطيران لأمريكا للتخصص. وكنت أتمنى قبل ذلك وأنا في بلدي أن يكون معي خمسة

آلاف دولار حتى أسافر وأشق طريق الاختصاص في الولايات المتحدة، ولكن لم يكن لا أهلي ولا أهل زوجتي يملكون هذا المبلغ، ولم يكن هناك من يغامر بدين من هذا الحجم ولم أكن أعرف من أستدين منه مبلغًا كبيرًا مثل هذا.

وعندما قدمت على ألمانيا أخطأت خطأ مصيريًا في تقديري وأعتبره فشلاً خفيًا عندما اثاقلت إلى الأرض ورضيت أن أبقى في أرض الجرمان. وصححت خطئي لاحقًا عندما حملت عائلتي إلى الشمال الأمريكي وحصلت على الجنسية الكندية لي ولأفراد عائلتي. وموضوع التخصص في الشمال الأمريكي أصبح واضحًا أمامي عندما اكتشفت لاحقًا أن جهات العمل في دول الخليج ينظرون باحترام يقترب من التقديس للشهادات الإنجلوسكسونية، وفي فترة لم يعترفوا بالشهادات الألمانية. مع أن الشعب الألماني هو والياباني نماذج عجيبة من الإنجاز والإنتاج. ولكن ليقضي الله أمرًا كان مفعولاً. وهكذا ربطت نفسي باللغة الألمانية التي يتكلم بها أناس هم أقل من بنغلادش في التعداد ولا قيمة لها عالميًا. ولولا أنني أستفيد من الثقافة الألمانية لكان اختصاصي في اللغة الألمانية عبثًا وتضييع وقت. واليوم عندما أنظر إلى ذلك الطريق الصخري الذي شققته بين الألمان تدريبًا ولغة وكيف أن دخلي المالي مثل أي واحد من الهند أو بلد عربي أو حتى بالتدريب المحلي دون هذه الرحلة الصعبة الصخرية لا يعزيني سوى أنني أعمل في الصحافة والفكر. وأعتبر أن حظوظ الإنسان في المجتمعات العربية من علاقاته أكثر من كفاءته.

* **والفشل السابع** الذي أعتبره أيضًا من الأخطاء المصيرية وربما هو ليس كذلك هو عودتي إلى العالم العربي لأنني خسرت مرتين، وكان بإمكاني البقاء هناك وتأسيس نفسي. وأنا أكتشف اليوم بمرارة أنني أخسر علميًا وماليًا وعندما كنت طبيبًا مختصًا كان يلحقني من الدخل ما لم أصل إليه هنا بعد ١٥ سنة، كما أن التسلسل الوظيفي هناك يجعلك تزداد قوة ومكانًا ومالاً مع الوقت وأنت في العالم العربي تضمر علميًا وتزداد نفقاتك وتشعر أن مصيرك ليس بيدك. ونحن عندما خسرنا وطننا بأحداث العنف بدأنا نبحث عن وطن جديد وهذا الذي حصل.

- **في عالم الفكر الصحافة رجعت إليّ روحي المشردة.**
- **عندما يموت مريضي بين يدي.. يكون العزاء في بيتي.**
- **إقامتي في أرض الجرمان فشل!**

والشعور بالغربة والتشرد مؤلم وحزين ويدعو للقلق، ومن يذهب في رحلة التخصص إلى الغرب يحس بغربة في عظامه لا تنتهي حتى رحلة القبر لأنه يصبح في وضع نفسي لا يحسد عليه فلم يعد الشرق يعجبه ولا الغرب يسعده، فهو نفسيا ضائع في الأرض التي لا اسم لها. والذي يعزيني عن الفشل السابق أنني وجدت نفسي في عالم الفكر والصحافة وكنت أقرأ وأكتب راهبًا منقطعًا للعلم والإنتاج المعرفي فامتلأت نفسي ورجعت إلى روحي المشردة.

* **والفشل الثامن** وأعتبره من الأخطاء المصيرية هو موضوع الراتب التقاعدي. فقد ارتكبنا حماقة رهيبة عندما غادرنا ألمانيا وكنا أعضاء في أغنى نقابة أوروبية فسحبنا مدخراتنا المالية وكان يمكن الاحتفاظ بحصصنا المالية والتمتع براتب تقاعدي أعيش منه مرتاحًا حينما أنهي العمل الطبي وهذا الخطأ اكتشفته متأخرًا ولم يعد ينفع فيه الإصلاح.

* **وأما الفشل التاسع** فهو من أيام المهنة وما زال المريض الألماني ميلتسارسكي في الذاكرة وربما أصله من الألمان البولنديين. فقد أسلم نفسه لي من أجل إجراء عملية صعبة واكتشفت عنده تشمع كبد، وجرت العملية الجراحية بريح طيبة ولكن في النهاية انتهت بكارثة ونزف وموت المريض وما زلت أتذكر زوجته وهي تتحدث معي بوجه ملائكي هادئ: يا دكتور عملت الذي عليك وزوجي كان في أيامه الأخيرة يقضي وقته بين الويسكي والطعام والتلفزيون. وانصرفت بكل هدوء ومسحة من الحزن تجلل وجهها. بقيت أنا في عزاء في بيتي لمدة ثلاثة أيام وكانت زوجتي تقول لي لا أعرف أين العزاء هل هو عنده أم عندنا؟! والجراح الذي حمل روح كاتب ومفكر مشكلة لأنه ينظر إلى الأشياء بعين شاعرية. ■


الري AlRai
شراب برتقال
معزز بفيتامين سي
برتقال
تفاح
شراب التفاح
شراب الليمون
شراب المانجو
مانجو
فواكه مشكلة
شراب الأناناس
شراب العنب
www.alrai.com.sa
الري للصناعات الغذائية الأحساء . المملكة العربية السعودية ت ٠٣-٥٩٧٥٤٤٤ ، فاكس ٠٣-٥٩٧٥٣٩٧
TEL: 03-5975444 FAX: 03-5975397 AL HASSA - K.S.A.



المعرفة
من هنا وهناك:



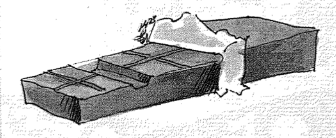
لتقوي ذاكرتك .. عليك بالثرثرة!

أثبتت دراسة أجرتها جامعة ميتشجن على ٣٠٠ ألف شخص أن ظاهرة الثرثرة التي تنتشر في المجتمعات الشرقية تؤدي إلى تقوية الذاكرة ورفع القدرات الفكرية لدى الأفراد بصورة لا تقل عن القراءة وحل الكلمات المتقاطعة.

ويذكر عالم النفس «أوسكار يوبارا» أن التجارب كشفت عن أنه بصرف النظر عن مسألة السن، فإن الأشخاص الذين يعيشون حياة اجتماعية صحيحة يكونون أقوى من الناحية الفكرية والعقلية، وأنه كلما كان الشخص منعزلاً عن غيره من الناس، انخفضت قدرته على التفكير والتحليل والتذكر.

وفي دراسة أخرى منفصلة أجراها العالم الأمريكي على نحو ٢٠٠٠ شخص مسن في كل من مصر والبحرين وتونس، ظهر أن الأشخاص الذين لديهم علاقات اجتماعية متعددة هم الأكثر قوة من الناحية الفكرية والعقلية، ويرجع هذا إلى أن العقل يتمتع بالقدرة على حل المشكلات، وممارسة الثرثرة تعتبر نوعًا من تدريب العقل على القيام بوظائفه بصورة جيدة، وهو ما يعني أن المستوى الفكري للفرد ينبع من ذكائه الاجتماعي.■

الشوكولاته لا تسبب تسوس الأسنان!



أكدت دراسة أمريكية أن الشوكولاته لا تسبب تسوس الأسنان، كما هو شائع، بل على العكس تمامًا، تكون عاملاً مساعدًا على منع التسوس.

الجدير بالذكر أن الباحثين في مركز أبحاث الأسنان في الولايات المتحدة الأمريكية بمدينة هيوستن اكتشفوا أن هناك مادة تسمى «التانين» وهي موجود في بودرة أو مسحوق الكاكاو الذي يصنع منه الشوكولاته، وعمل هذه المادة هو منع نشاط إنزيمات «الدكسترا سوكراز» التي تسبب سقوط الأسنان، وذلك بتكوين طبقة جيرية فوق الأسنان تكون بمثابة غطاء يحمي الأسنان ويمنع السكر من البكتيريا، وهو الأمر الذي يبرئ الشوكولاته من التهم المنسوبة إليها.

هل هذا صحيح ،أم دعاية شوكولاتية..لا ندري؟! ■

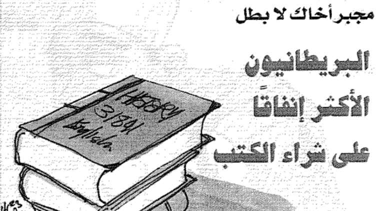
تزايد معدلات «تزويغ» الطلاب في المدارس الأمريكية

تزايدت معدلات «تزويغ» الطلاب في المدارس الأمريكية، فاضطر مديرو المدارس في ميامي إلى تنظيم دوريات حول أسوار المدارس لضبط الطلبة الذين يقفزون من هذه الأسوار في أثناء اليوم الدراسي. وفي إحدى المدارس تمكن ناظر المدرسة ومساعدوه من ضبط أكثر من ١٢٧ طالبًا يحاولون القفز من على السور.

ويقول المسؤولون إن ظاهرة القفز من على أسوار المدارس قد امتدت من المرحلة الثانوية إلى المرحلة المتوسطة حاليًا، وهو الأمر الذي يثير الكثير من القلق بين المربين.■

مجبر أخاك لا بطل

البريطانيون الأكثر إنفاقاً على شراء الكتب



أفاد استطلاع للرأي أجرته مؤسسة «مينتل» لأبحاث السوق أن البريطانيين ينفقون على الكتب أكثر من نظرائهم الأوروبيين، بيد أنها أرجعت هذا الأمر لإحساس البريطانيين بالملل. فالبريطانيون ينفقون على شراء الكتب ١٨٤ يورو في المتوسط سنويًا، بينما ينفق الألمان ١٥٨ يورو، في حين لا ينفق الفرنسيون سوى ١١١ يورو فقط سنويًا. وأظهر الاستطلاع أن ٦٠٪ من البريطانيين اشتروا كتبًا السنة الماضية مقابل ٤٠٪ في إسبانيا وألمانيا.

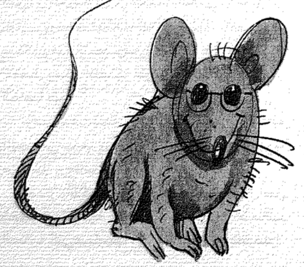
وقد يحلو للبريطانيين اتخاذ الاستطلاع دلالة على حبهم للثقافة، لكن استطلاع آخر لمؤسسة «ليندمان» الأسترالية يرجع الأمر لشعور البريطانيين بالسأم ولسوء الأحوال الجوية في بريطانيا، وهو ما يضطر المواطن إلى البقاء لفترة طويلة في المنزل، ويزداد اللجوء للقراءة أيضًا للتغلب على الساعات الطويلة التي يقضيها البريطانيون في تنقلاتهم عبر شبكة السكك الحديدية، وبعبارة أخرى مجبر أخاك لا بطل! ■

صندوق أسود للسيارات

تدرس فرنسا إمكانية تزويد بعض سياراتها بصندوق أسود على غرار الصندوق الموجود في الطائرات، وذلك للتعرف من خلاله على أسباب وقوع الحوادث التي يتعرض لها السائقون.

وجاء قرار وزارة النقل الفرنسية بالتعاون مع وزارة الداخلية بتزويد نحو ٢٥ مليون سيارة تجوب فرنسا بصندوق أسود يمكنه تسجيل سلوك السائق وتصرفاته ولاسيما في أثناء سيره على سرعات مرتفعة، وذلك بعد أن حصدت حوادث السيارات العام الماضي نحو ٨ آلاف شخص، وهو الرقم الذي يمثل ثمانية أضعاف حوادث الجريمة. ■

600 مدرسة أمريكية عامرة بـ «الفئران»!



أعلنت أكثر من ستمئة مدرسة أمريكية عن وجود أعداد هائلة من الفئران في المطابخ ومخازن الأغذية وصل بعضها إلى فصول الدراسة. وأكد مسؤولو المدارس في مدينة شيكاغو أن ثلاث مدارس على الأقل توقفت عن تقديم الوجبات السريعة للتلاميذ خوفًا من انتقال الأوبئة التي تسببها الفئران. ■

الحقائب المدرسية الثقيلة تسبب مشكلات صحية طويلة الأمد

كرر الباحثون الأمريكيون تحذيرهم من أن الحقائب المدرسية قد تسبب الأذى لمناطق الظهر والرقبة عند الأطفال مما قد يؤدي إلى عجز وإعاقة قد تكون دائمة. وقال الأطباء إن نحو ربع الطلاب تحت سن الرابعة عشرة في كل أنحاء العالم يحملون الحقائب المثقلة بالكتب والكراسات والتي تزن أكثر من ٢٠٪ من أوزانهم.

وأوضح العلماء في مركز «أكرون» الطبي العام أن حمل الأطفال لحقائب ثقيلة لفترات طويلة أمر بالغ الخطورة، وغالبًا ما يسبب آلامًا مزمنة ومشكلات طويلة الأمد في الفقرات الممتدة من الرقبة إلى أسفل الظهر.

وأشار الخبراء إلى أن نسبة عالية من الأطفال يعانون بالفعل آلامًا في الظهر، وأن الإصابات التي تنتج من زيادة الأحمال ارتفعت لأكثر من الضعف في السنوات الخمس الماضية.

وينصح أحد الأطباء بضرورة ألا يحمل الأطفال أكثر من ٥٪ إلى ١٠٪ من أوزان أجسامهم، وأن يستخدموا الحقائب المزودة بأحزمة وأربطة على كلتا الكتفين أو تلك المزودة بحزام أمامي والتي تساعد في نقل جزء من ثقل الظهر إلى البطن، والأهم من ذلك مخاطبة إدارة المدرسة لتخفيف الجدول اليومي الدراسي أو السماح للأطفال بالاحتفاظ ببعض الكتب والكراسات في الفصل ■

الأمم المتحدة تناشد:

ضرب الأطفال انتهاك لكرامتهم

ناشدت الأمم المتحدة الحكومات المختلفة إصدار القوانين اللازمة لحظر العقاب البدني للأطفال في المنازل، ووجهت الانتقاد اللاذع لأولياء الأمور الذين يسلكون هذا التصرف، مشددة على أن ضرب الأطفال يشكل انتهاكًا لكرامتهم وحقوق الإنسان الخاصة بهم.

واستدعت لجنة حقوق الطفل التابعة للأمم المتحدة في جنيف وفدًا بريطانيًا للتعبير عن انزعاجها من سجل بريطانيا فيما يتعلق بحقوق الطفل.

جدير بالذكر أن بريطانيا تعتبر الأطفال ممن بلغوا سن الثانية عشرة مسؤولين عن أفعالهم الجنائية التي يرتكبونها، ومن ثم يمكن أن يتعرضوا للسجن خلال هذه السن المبكرة، على عكس معظم الدول الأوروبية التي لا تطبق هذا الوضع إلا بعد بلوغ الأطفال سن المراهقة أو البلوغ.

وقد سجلت الإحصاءات موت طفل على الأقل أسبوعيًا في بريطانيا بسبب إساءة أو إهمال الوالدين، بينما نجد أن في السويد، أول دولة تحظر الضرب، لقي أربعة أطفال فقط مصرعهم على أيدي آبائهم في الفترة من عام ١٩٨١م إلى عام ١٩٩٦م. وتعتزم إحدى هيئات حقوق الطفل البريطانية شن حملة لخفض عدد الأطفال الذين يلقون مصرعهم على أيدي آبائهم إلى النصف على الأقل خلال العقد القادم ■

بلا حدود

بسبب الإهمال وحوادث يمكن تلافيها

مليون طفل يموتون كل عام في العالم النامي

كشف بيان صادر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة «يونيسيف» أوائل شهر أكتوبر الماضي أن مليون طفل يموتون سنويًا في دول العالم النامية نتيجة إصابتهم خلال حوادث مختلفة سببها الإهمال ويمكن تفاديها، والرقم المذكور يفوق عدد الأطفال الذين يسقطون سنويًا كضحايا للأوبئة والأمراض المعدية.

وأشار التقرير إلى أن الإصابات التي يمكن تفاديها تعد القاتل الأول للأطفال في دول العالم النامية، وسببًا رئيسًا للإعاقات بين أبناء هذه الدول.

ومن بين مائة ألف طفل يولدون في العالم الثالث يسقط ألف طفل في مرحلة ما قبل سن الخامسة عشرة ضحايا لإصابات يمكن تفاديها في حالة توفير الوعي والرعاية الصحية اللازمة ■

المراهقون «المكتئبون» أكثر عرضة للبدانة

أوضحت دراسة أمريكية أن المراهقين المصابين بالاكتئاب معرضون أكثر من غيرهم للإصابة بالبدانة، وذكر تقرير للمركز الطبي لمستشفى الأطفال بكلية الطب، جامعة سنسناتي، أن نتائج الدراسة اعتمدت على بحث حالة أكثر من ٩ آلاف شخص في مرحلة المراهقة، وأنها أوضحت أن المراهقين الذين شملتهم الدراسة أصيبوا بالبدانة بسبب عوامل ذات صلة بالاكتئاب مثل تدني الثقة بالنفس، وانخفاض مستويات النشاط البدني■

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نردد دوماً.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: الدكتور خليل بن عبد الله الخليل ، الأستاذ في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حالياً، نائب رئيس الشؤون الإسلامية بالسفارة السعودية بواشنطن سابقاً، يقدم لنا شيئاً من وجهات نظره فيما يلي:

المعرفة

خليل الخليل:

الانتقاد الخارجي للمناهج الدراسية بدأ ولن يتوقف

*** «بعض» المناهج الدراسية في «بعض» الدول تسبب «البغض» بين الشعوب!**

يتم تصميم المناهج لبناء الأساسيات لدى الطلاب في مختلف المراحل، وللتعامل مع القضايا الداخلية في أوطانهم، ولتهيأتهم للمستقبل، ولا علاقة للمناهج في العالم بما يحدث إزاء الشعوب الأخرى من «حب» و«بغض» .. بصرف النظر عن الاتجاهات الفكرية والسياسية، ولكن إذا أرادت دولة من الدول القادرة فرض «وصاية» على «آخرين» فإنها ستجد - بسهولة - ما يبرر لها تلك الحماقة الجائرة، ومع ذلك نقول بعلم وبثقة: ولت عهود الانتداب والاستعمار وفرض الوصايات .. بلا رجعة.

*** النظام التعليمي في الولايات المتحدة يعرِّف بثقافات الآخرين بصورة حيادية.**

لا يوجد على وجه الأرض نظام تعليمي يعرف بثقافات «الآخرين» بصورة حيادية .. بما في ذلك نحن العرب والمسلمين .. إن لم نكن نحن أكثر جهلاً بالآخرين وأكثر تحاملاً عليهم.

*** تلذذ البعض بصفع أمريكا في ١١ سبتمبر.**

لأن أولئك «البعض» قوم لا يفقهون، الهجوم على واشنطن ونيويورك في ١١ سبتمبر من عام ٢٠٠١م في الحقيقة «انتحار» حضاري، و«هجوم» على مبادئنا وقيمنا ودولنا. نحن الذين سندفع الثمن في العاجل والآجل، والأمة العاقلة لا يمثلها المغامرون والمتهورون، إننا ننتمي إلى أمة الحق والعدل والتسامح والتفاهم، لا أمة الغوغاء والظلم والتطرف والتصادم، أمتنا الأمة التي تصنع الحياة الآمنة السعيدة للآخرين، لا الأمة التي تصنع الرعب والموت والدمار في العالمين.

*** الانتقاد الخارجي للمناهج الدراسية في بعض الدول العربية والإسلامية انتقاد مبرر.**

الانتقاد الخارجي بدأ ولن يتوقف سواء كان مبررًا أو غير مبرر، المهم هو: كيف استقبلنا ذلك النقد؟ وكيف تعاملنا معه؟ ثم إننا نحن ننتقد مناهجنا والمناهج الدراسية في الدول العربية والإسلامية منذ زمن. فهل انتقادها حاليًا من «الغربيين» تزكية لها على ما عليها من مآخذ؟ إذن سيتفرغ أعداؤنا لانتقاد مشاكلنا بهدف حفزنا على التمسك بها تيسيرًا لتقويض مجتمعاتنا.

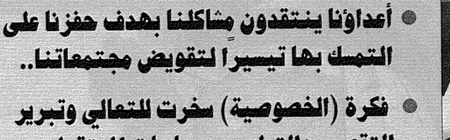
*** تمثيل المسلمين في الولايات المتحدة الأمريكية لم يستو على سوقه بعد.**

هذا صحيح، فأوضاع العرب والمسلمين في بلادهم تعاني من الأزمات فكيف بأولئك المهاجرين هجرة قهرية أو تطوعية لبلاد تختلف عما لديهم من ثقافات وقدرات!



- لا يوجد على وجه الأرض نظام تعليمي يعرّف بثقافات (الآخرين) بحيادية.
- تخلفنا بسبب تبني ثقافة الخوف والتخويف وارتداء أكفان الجمود والتقليد.
- الأمة الضعيفة لا تستطيع أن تفرض مبادئها ومن هنا فعليها ألا تثير أعداءها وتبدد طاقاتها فتعيش في أزمات دائمة.
- ما تركت أحداث 11 سبتمبر لسعودي من «رباع».


خليل بن عبد الله الخليل



- أعداؤنا ينتقدون مشاكلنا بهدف حفزنا على التمسك بها تيسيرا لتقويض مجتمعاتنا..
- فكرة (الخصوصية) سخرت للتعالي وتبرير التقصير والتملص من حاجات المستقبل ومتطلباته.

مستقبل الأقليات العربية والمسلمة في الغرب مرتبط بواقع دولهم وثقافاتهم وحضارتهم في الشرق، واليهود في أمريكا لم تقم لهم قائمة ولم يكن لهم شوكة إلا بعد أن تكونت لهم دولة وهي اسرائيل.

*** حاضرنا ماض .. مستقبلنا هو حاضرنا!**

الماضي والحاضر والمستقبل «قوالب زمنية» تحكمها وتحكم عليها العقليات والإنجازات.

*** العالم يحارب «الإرهاب» لكن العالم لم يتفق بعد على» ما هو الإرهاب»!**

العالم يعرف الإرهاب ويحارب الإرهاب، ومتفق على صور الإرهاب وممارساته بدون فرق يذكر بين من يعيش في الشرق أو من يعيش في الغرب. الإرهاب مثل السلام ومثل الحرب واضح المعاني والمعالم، وهو قديم قدم البشرية، وربما إرهابي اليوم يصبح لدى الناس رجل سلام عندما يتمكن وتخضع له الرقاب. المصالح والقوى المتنفذة هي التي تحدد عمليًا معاني الإرهاب وألوانه وأنماطه، ولولا ذلك لما وصف السفاح شارون بأنه «رجل سلام» من أحد أبرز الزعماء في العالم، وعلى أية حال الأمة الضعيفة لا تستطيع أن تفرض مبادئها، ومن هنا فعليها ألا تثير أعداءها وتبدد طاقاتها فتعيش في أزمات دائمة.

*** العرب تمكنوا من تعريف «الإرهاب» لكنهم لم يتوصلوا بعد لتعريف الحرية.**

تمكن العرب من معرفة وتعريف «الإرهاب» الشكلي والبسيط، أما الإرهاب الحقيقي والمعقد فلم يتطرقوا إليه بعد، والسبب هو فقدان «الحرية المخصبة» التي هي كفيلة بتخليصهم من التشدد والتطرف والعنف والإرهاب والتخلف والهيمنة. الإنفاق بسخاء على المؤسسات الأمنية التي استلمت ملفات الإرهاب وتعاملت معها لا يكفي ولا يبني، والواضح أن الشعوب في حاجة إلى قناعات وقيادات.

*** الغرب يعرفنا أكثر مما نعرف أنفسنا.**

أتفق مع هذه المقولة، الغرب لم يعرفنا معرفة سطحية فحسب، وإنما عرفنا معرفة عميقة .. مسخرًا شتى العلوم والتخصصات لذلك. عرف الغرب ماضينا وحاضرنا، وعرف الناس والنباتات والجمادات ومصادر الحياة ومناطق الثروات ومنابع المياه. دخل إلى نفسياتنا فاستطاع التعرف على أسباب غضبنا وفرحنا، وكيفية توجيه مشاعرنا، وكيفية تسخير بعضنا ضد بعض وهو لا يلام على ذلك الصنيع، وإنما نحن الذين نلام على جهلنا بحالنا وتحولاتنا، من الذي منعنا من البحث والمعرفة؟ وماذا صنعت مراكز البحوث والأقسام العلمية في الجامعات؟

*** التغيير قادم لا محالة .. لكن الأفضل أن نحدد معالمه بأنفسنا، لا أن يفرض علينا!**

نعم، التغيير قادم، فعلينا الاختيار بين تغيير «مقصود» مدروس نافع، أو تغيير «مفروض» بحكم الواقع أو بحكم المصالح والتفاعلات المحلية والدولية. النوع الأول هو الخيار الصحيح الذي يحافظ على الثوابت والمكتسبات ويصنع المستقبل المأمون، والخيار الثاني هو الخيار السيء الذي يحمل الغث والسمين، ويسير بالوطن والأمة إلى ما لا يريده عقلاؤها وحاموها.

*** «الخصوصية» مصطلح حرمنا الكثير.**

الخصوصية حق وحقيقة لو أننا صنعنا من خصوصياتنا مضخات لبناء أنفسنا، إلا أن تلك الفكرة سُخّرت للتعالي وتبرير التقصير والأخطاء، والتملص من مواجهة حاجات المستقبل ومتطلباته. نعم، حرمنا أنفسنا من مبادئ ومُثل وإنجازات باسم الخصوصية، وتقبلنا

الكثير من المغالطات والانتكاسات باسم الخصوصية.

*** النظرة الفقهية الحدية الأحادية لم تعد مناسبة .. خاصةً تلك المتعلقة بعموم الناس.**

يُخرج التعليم الديني الأهلي والرسمي في أمتنا فقط «مرتلين» و «وعاظًا»، كما يخرج «متمذهبين» و «طقومًا» للشجب والإدانة وحب الخصومات الدينية، والنظرة الحدية الأحادية لم تتولد من فراغ، وإنما هي سليلة تلك «المدرسة الدينية» التي آن الأوان لشكرها وتجديدها .. حرصًا على المبادئ والمكتسبات والأجيال القادمة.

ما تركت أحداث ١١ سبتمبر لسعودي من رباع.

*** الأقليات المسلمة بحاجة إلى فقه مختلف، و«الأغلبية المسلمة» بحاجة إلى فقه جديد!**

إذا كان للإمام الشافعي رحمه الله فقهان .. لأنه عاش زمنين مختلفين مع قصرهما في قطرين مختلفين مع تقاربها، فكيف بفقه القرون لمن يعيشون خلف المحيطات! نعم، الأقليات بحاجة لما ذكر، والأغلبية المسلمة كذلك بحاجة إلى فقه المجتهدين الذين يستطيعون تنزيل النصوص على أحوال العباد والبلاد .. وفق المنهجية الشرعية السليمة التي لا تغلو ولا تفرط. أملنا أن يلتحق بالكليات والمعاهد والحلقات الشرعية أذكياء الأمة وأزكياؤها ونوابغها كي يخرجوا لنا فقهًا حيًا «سائغًا لذة للشاربين».

*** الإسلام دين عالمي ولكن هناك من يشير إلى إسلام أمريكي وإسلام سعودي و إسلام أفغاني وإسلام تركي وإيراني .. إلخ.**

نعم، رسالة الإسلام رسالة عالمية بمعنى أنه موجه للناس كافة، كما أن مبادءه الأساسية مبادئ واحدة، والنصوص التي تنزل بها واحدة، وما أشير إليه من أن هناك إسلاماً أمريكيًا وسعوديًا وأفغانيًا وتركيًا وإيرانيًا صحيح بمعنى اصطباغ الاجتهادات والممارسات بحضارة تلك البلاد وعاداتها وتقاليدها، وهذا واضح في أشكال اللباس، وفي مراسيم الزواج وفي الهندسة العمرانية للمساجد وأشياء أخرى، ليس ذلك هو الأفضل ولكن ذلك هو الواقع.

*** «الصحوة» هل هي في «سكرة» أم في «غفوة».؟**

● من يعرف حاجات وطموحات أمتنا لا يمتلك القوة.. ومن يملك القوة لا يعرف تلك الحاجات والطموحات.. !

● عندما فشلنا لجأنا.. بعد فوات الأوان.. إلى الخصخصة في التعليم.

الصحوة في «كبوة» وقد استثمرت القيادات السيئة مكتسباتها وجهدها وجهادها، وأزمة الصحوة الإسلامية أزمة قيادات وموجهين، لا أزمة مبادئ وكوادر ومجتمعات.الناس يحبون الخير وكوادرها مخلصة .. لكن قياداتها أنانية وفاسدة .. إلا من رحم ربي وهم قليل.

*** القيادات هي التي تقود وتحرك الجماهير، في «الحالة الإسلامية» الذي يحدث هو العكس.**

القيادات الكارزماتيكية الحقيقية هي التي تقود الناس الخاصة والعامة، النخب والجماهير إلى الأهداف المرجوة، إلا أن العصر الحاضر يشهد أن القادة والجماهير في «الحالة الإسلامية» ليسوا على مستوى الأحداث ولا الطموحات.

الجماهير تفقد القيادات التي تحمل الهموم العامة بمصداقية وكفاءة، والقيادات تفقد الجماهير التي تعي مسؤولياتها، وهذه هي «الحالة الإسلامية» في معظمها تقليد في تقليد وكذب وتزوير وضحك على العالم للاستهلاك القاتل والاستعراض المخل، وأعداؤنا يعرفون واقعنا ويقيسون حرارة مشاعرنا، وتناغم أجنحتنا بدقة واستمرار.

*** لباس المرأة في الفقه و«الواقع الإسلامي» حالة «ملتبسة»!**

أبدًا، أحكام لباس المرأة ولباس الرجل في «الفقه الإسلامي» واضحة وضوح الشمس، ولكن السؤال هو لماذا لا تترك المرأة المتعلمة لتختار اللباس الذي تختاره باجتهادها الشرعي، أو بتقليدها لمن تطمئن لدينه وعلمه. ولو كان مخالفًا للمدرسة الفقهية السائدة مادام عندها في الشريعة ما يسندها؟ ثم إن المطلع على حجاج بيت

● يخرّج التعليم الديني في أمتنا: فقط «مرتلين» و «وعاظا»، كما يخرج «متمذهبين» و «طقوما» للشجب والإدانة وحب الخصومات الدينية، والنظرة الحدية الأحادية

● أزمة الصحوة الإسلامية أزمة قيادات وموجهين.

الله الحرام وزواره وزوار مسجد رسول الهدى والسلام ﷺ .. يعرف سعة الفقه الإسلامي وتمكنه من التعامل مع شتى الشعوب والعادات.

*** عمل المرأة هو الآخر حالة «تعتمل».**

المرأة تعمل في «الغرب» للحاجة وليس لأنها ترغب في ذلك، ومتى ما احتاجت المرأة في «الشرق» أينما كانت للعمل ستخرج له راجلة أو راكبة، وستقود سيارتها كما يحصل لغيرها في بقاع الدنيا. الإنسان هو الإنسان، والمرأة هي المرأة، والموانع الموجودة مسكنات مؤقتة لأسباب اجتماعية وسياسية بحتة.

*** المرأة تهمة .. المرأة خطر .. لماذا نخاف على المرأة أكثر من نفسها.**

للإنصاف .. لسنا نخاف على المرأة فحسب، إننا نخاف على كل شيء من كل شيء، إننا نخاف على المرأة، ونخاف على الرجل، ونخاف على الإعلام ونخاف على التعليم، ونخاف على التراث، ونخاف على البترول، ونخاف على السكك الحديدية، ونخاف على البحوث والدراسات، وهكذا دواليك، والخائفون أسارى هواجسهم، ولا يستطيعون -مع ما لديهم من نيات حسنة- تشييد الدول والحضارات.

*** لأن الإعلام والمدرسة و .. لم تستطع أن تصل إلى عقول الشباب لذلك انحرفت بهم عواطفهم!**

ليس الإعلام وليست المدرسة مسؤولين عن انحراف عواطف الشباب. الانحرافات موجودة قبل وجود الفضائيات الإعلامية وقبل وجود المدارس النظامية. الانحراف داء يسري في الأمة من أعلاها إلى أدناها، وبالتالي فلا تنتظر من الشباب الصلاح ... والفساد يعج في الأمة. ثم يا ترى من الذي يدير الإعلام ويغذيه؟ ومن الذي يقوم على المدرسة ويوجهها؟ الإنجاز انجاز الجميع والفشل والانحراف أيضًا مسؤولية الجميع.

*** النشاطات اللاصفية .. الندوات، النشرات، الأشرطة، أثرها أقوى من الكتاب.**

أثر الأنشطة اللاصفية لا يقل عن التعليم الصفي تعليميًا، وربما أنها أكثر من ناحية تنمية المهارات واكتشاف جوانب الإبداع. والمتفق عليه أن الأنشطة اللاصفية بمختلف ألوانها وأنواعها مكملة للعملية التعليمية ومتوجة لها.

*** المدرسة والتعليم النظامي يفسدان الطبيعة الخيرة للطفل.**

لم يحدث ذلك في التاريخ البشري. التعليم في حد ذاته تقدم ورقي وتحضر وبناء، والطبيعة الخيرة للطفل تنمو مع التعلم والتعليم، أما المدرسة فإنها ضرورة من ضرورات المدنية الحديثة، فلم تعد المجتمعات البشرية متهيئة للعناية بتنشئة الطفل ورعايته كما كانت في السابق. العالم يعيش زمن العموميات والمؤسسات .. لا زمن العوائل والخصوصيات.

*** المدرسة معدة سلفًا لاستقبال الطالب وفق ما تريده هي.**

هذا صحيح .. المدرسة تستقبل الطالب وفق إرادة مسبقة، إلا أن تلك الإرادة هي إرادة المجتمع .. من هنا، على المختصين والمعنيين أن يرفعوا مستوى أهداف التعليم، وأن يطوروا أنظمته، وأن يربطوا «المخرجات التعليمية» بحاجة المجتمع وبمستقبل الطالب وبثقافة الأمة ، وأن لا يطغى جانب على جانب، وبالتالي تصبح المدرسة انعكاسًا حقيقيًا لطموحات المجتمع ومنارة مضيئة للمستقبل المنشود.

*** ما زالت المدرسة أخطر مؤسسة في المجتمع!**

نعم المدرسة أخطر مؤسسة على المجتمع ولكن بعد مؤسسة الإنسان الأولى وهي الأسرة، الطفل يأتي للمدرسة وقد تشكل عقليًا ونفسيًا وروحيًا وجسميًا، وما يتعلمه في المدرسة يترسخ أو يتبخر أو يُعالج أو يُعدل في معامل الأسرة ومناخها؛ بمعنى آخر المدرسة ليست بديلاً عن الأسرة.

*** حكم الإعدام على «المدرسة» الذي أصدره بعض علماء التربية بحاجة إلى محكمة نقض.**



- **المدنية الحديثة أقوى من مؤسسات الرفض والخوف والوصاية.**
- **جماهيرنا ليسوا على مستوى الأحداث والطموحات.**
- **بعض المعلمين مجرد سجان وملقّن.**

انتقض ذلك الحكم منذ عقود بل زالت الثقافة والدولة التي دعت إليه برمتها، ومن محاسن هذه الحضارة الغربية السائدة أنها: سلمت التعليم للدولة بدلاً .. من المؤسسات الدينية مثل الكنائس والمعابد والمساجد والصوامع، وقدمت التعليم للجميع .. بدلاً من «احتكاره» على الطبقات الحاكمة والمتحكمة، وأنها نشرته في عواصم الدول وأطرافها مشارق الأرض ومغاربها .. بدلاً من حصره على أمهات المدن وعواصم الدول وحواضرها.

*** التعليم الذاتي هو المستقبل.**

صنع التعليم الذاتي الكثير من العباقرة إلا أن التعليم الرسمي صنع أكثر وأكثر.

*** المعلم تحول إلى مجرد سجان وملقّن يهيمن ويسيطر على تكوين شخصية التلميذ.**

نعم المعلم الفاشل يتحول إلى ما ذكر السؤال، أما المعلم الناجح فإنه أب رحوم وأخ صادق، وممثل رسمي أمين للمجتمع، ومربي أجيال، وصانع أبطال، وحامل العلم لوحدة الوطن.

*** الشهادات الدراسية أسوأ معيار لتقويم المتخرجين.**

كل يبحث عما يفقد، فمن ملك الشهادات اتجه للبحث عن الفاعلية والانجازات ومن لا يملك الشهادات سعى لتحصيلها بأغلى الأثمان. الشهادات الدراسية معيار للوظائف وليست معيارًا للتفوق والإبداع، ويبدو لي أننا لو التزمنا بالشهادات باعتبارها «معيارًا موحدًا» لأفادتنا في منح الفرص النادرة للمجتهدين .. لكننا لم نفعل ذلك، وبالتالي أصبحنا «كالمُنبت لا أرضًا قطع ولا ظهرًا أبقى».

*** خطط الإصلاح والتطوير للمدرسة تصطدم بمؤسسة تقاوم التغيير.**

نعم هناك تصادم وعرقلة مبعثها الخوف من الجديد أحيانًا، والشعور «بالوصاية» أحيانًا أخرى.. إلا أن المدنية الحديثة -شئنا أم أبينا- أقوى من جبهات ومؤسسات الرفض والخوف والوصاية .. تخلف العرب والمسلمون عندما تبنوا ثقافة الخوف والتخويف، وارتدوا أكفان الجمود والتقليد.

*** السبب الحقيقي لضعف تعليمنا هو الانفصال بين التربوي وصاحب القرار المالي الذي بيده دعم التعليم.**

التعليم صورة لإرادة الوطن وإدارته، وهناك إشكالية في البلاد العربية مفادها: أن من يعرف حاجات وطموحات الأمة لا يملك القوة، ومن يملك القوة لا يعرف تلك الحاجات والطموحات، وهكذا تضيع الدول والشعوب بين فئتين منفصمتين عن بعضهما انفصامًا نكدًا.

*** خصخصة التعليم أفضل الحلول المطروحة.**

وقفنا أمام دخول القطاع الخاص للاستثمار في التعليم عقودًا طويلة تكريسًا لنظرية السيطرة الرسمية على التعليم، وعندما فشلنا لجأنا بعد فوات الأوان إلى الخصخصة. التعليم ميدان واسع ويحتاج للجميع والخصخصة لا تعفى الحكومة من المسؤوليات تجاه التعليم الذي يمثل أفضل استثمار في الوطن وفي المواطن.■

قبلة في الصف!!

محمود أبوميه*
حفر الباطن

المعلمين في شكر تلاميذهم، وتحفيزهم، والانبهار بالعبقري منهم، أساليب شتى.

فلا يبهج المعلم ويسعده، ويشعره بالفخر، وحسن الأداء، وجودة القطاف، أكثر من أن يرى تلميذه: حسن الخط، جيد الفهم، حافظًا، فطنًا، نظيف الثياب، يستمع فيمتثل، ويسأل فيجيب، وعند الاختبار يحصل على الدرجات النهائية!

المبدعون العباقرة قلة في الصف الواحد، بهذا تقول الطبيعة الإنسانية، يتعلمون، فيحسنون كل شيء، فسبحان مقسم المواهب والأرزاق.

تجدهم في الصف الأول، تشع عيونهم ببريق الذكاء، يقرؤون كما يفعل معلمهم، ويجيدون الكتابة بكل تفاصيلها، وأركانها التي يحاول المعلم أن ينقلها إليهم، لذا كان على معلم الصف الأول أن يكون حسن الخط، جيد القراءة!

كم سرني ذلك التلميذ، الذي أتقن كتابة «الراء» تمامًا كما أرسمها والياء متمايلة متثنية، كراقصة حسناء، تنزل عن السطر، ثم ترتفع لتستلقي عليه، فأجعل «الصح» إشارة من نهاية الصفحة إلى رأسها، ثم أرصعها بالنجوم، التي ارتسمت على كتفي، كعسكري مجيد، قبل أن أرسمها على الورق!

وتجدهم في كل صف!

وهم عزاء المعلم، وهم جائزته!

إنهم يخففون عنه أوضار الغضب، ودقات الألم، عندما يطوف به طائف، أو يعتريه عارض، لإهمال مقصود، أو عجز لا حيلة له فيه، أو جهد يضيع دون فائدة، كأنه يحرث في بحر!

قلت لمحدثي، ونحن في مدرسة، زاد تلاميذها على ثمانمئة طالب: لو أن هذه المدرسة فتحت، وجعلت فقط، للطالب «.....» لكان المجتمع رابحًا! لما فيه من خلق واجتهاد، وتحصيل، وخط جميل رائع، وإجابة في الاختبار، تفضلها أحيانًا على تلك الإجابة النموذجية التي يتخذها المصححون معيارًا!

ما زلت أحتفظ بورقتين: إحداهما في «العلوم».. والأخرى في «الحساب» وهما بتاريخ ١٣٩٢/٣/٢٧هـ، وقد مضى عليهما ثلاثون عامًا.

وما زال بريق الإبداع يشع منهما، إنهما للطالب: حسن محمد صديق بمدرسة ضمد الابتدائية، من أعمال جازان، بالمملكة العربية السعودية، كان، ذلك الطالب، إذا استمع قولاً اتبع أحسنه، فتجد إجابته كاملة، بلغة سليمة، ومنطق أخاذ. عملياته الحسابية في الهامش أولاً، ثم يضعها في مكانها، وينهي جملته الحسابية بنقطة كما نبهته أول مرة، ولم أعدها عليه أخرى!

وكل ذلك في وعاء من خط واضح، سليم المبنى، ناصع الزاوية استوفى حقه من ديكور الرسم الجميل!

تشجيع المعلم لإنجاز تلاميذه يتخذ أشكالاً: فمنها إشارة الصواب الحمراء المعروفة، و«شكرًا لك» و«أحسنت يا بطل» أو .. «وفقك الله».. وقد يزيدها برسم نجمة أو اثنتين.

وهذه «التأشيرات» أو «التوقيعات» تفعل في النفس فعل السحر، يقرؤها الطالب، فتراه مبتسمًا، يمر بها على زملائه، وقبل أن يضع ملابسه في البيت، تراه يدور بها على إخوته ووالديه، متفاخرًا بكل ذلك، متحمسًا لأداء واجباته، ولطلب المزيد من ذلك في غده!

وأبقى في النفس: الجائزة، قلمًا أو كتابًا، أو حقيبة، أو حتى قطعة حلوى للصغار، فيبقى أثرها مع الزمن،



وقد تبقى الجائزة محفوظة في مكان، تذكر بمرآها في كل حين، علامة على الامتياز والتجويد!

أما أنا، فكان لي مع الشكر، يومًا، شأن آخر، غير ذلك كله!

أخرجت في حصة الرياضيات طالبًا في الصف السادس، ليحل مسألة في الحساب، لكنه لم يفلح، كان ذلك في بداية عملي كمدرس.

وقد كان شغبه الدائم في الصف، مدعاة لأن أشتط في إحراجه!

فاستدعيت طالبًا ممتازًا ومتميزًا، يسبق سنه، لحل هذه المسألة. أفهمته المعطيات فحلها على عجل، فما كان مني إلا أن قبلته أمام التلاميذ، وربت على كتفه، وقلت للصف: صفقوا له، واختلط التصفيق بالأصوات المرتبعة، وتغامز الخبثاء من التلاميذ!

استدعاني المدير، بعد أن شاعت الواقعة في المدرسة، وقال: ماذا فعلت؟

تظاهرت بالتجاهل.. نبهني أن العرف «هنا» يرى في قبلة الطالب خطأ يتصل بالشرف!!، قلت وأنا أتظاهر بالتقليل من ذلك رافضًا الإدانة، هذا سلوك أبوي!

تابع حديثه يهزأ من منطقي «ألم تعلم أنه ابن المسؤول «.....» في إدارة التعليم، وأنه قد يفعل ويفعل، وانصرفت وقد بدأت كلماته تسري في كياني، وتنهش فكري وتعبث بهدوئي! ورددت في أعماقي: سهم .. وانطلق!!

بعد يومين ونحن في طابور الصباح، أقبل رجل بالزي الرسمي، فمال عليَّ معلم بجانبي، وهمس في أذني «انظر إنه....»

وأدركت من اسمه أنه والد التلميذ، صاحب الشأن!

ناداني المدير، وعندما دخلت مكتبه، وقف الضيف في وجهي مادًا يده، وعلى شفتيه ابتسامة عريضة صادقة، سلمت عليه، وكأنه استشعر ما في نفسي من توجس، وقال:

«اجلس .. هنا بقربي، وهو يمسك بيدي، أشكرك يا أستاذ على عنايتك بتلاميذك، وخصوصًا ولدك (ابنه) (.....) فإنه دائمًا يحدثني عنك، وعن درسك، وحصتك التي تمضي بسرعة وقد أخبرني عن استدعائك له قبل يومين، أفرحني ذلك، لأنك أظهرته على زملاء يسبقونه، وهو ما أشعره بالفخر، حتى إن كثيرًا من الآباء قد هنأني على ذلك»!

شكرت الرجل من أعماقي وزال ما اعتراني من وحشة، وامتلأت بما أعطاني من الثقة، حتى كادت تصير خيلاء ونظرت إلى المدير نظرة عتاب، وإشفاق وانتصار..!

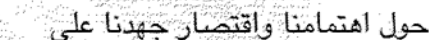
بعد ثلاث سنوات من هذه الواقعة، توفي ذلك التلميذ العبقري، كأن الحياة لم تحتمل عبقريته الفذة، ومستقبله الباهر. وقد أذهل موته كل من عرفوه، وكان تأثير ذلك على والده شديدًا، شديدًا، وسبحان من بيده ملكوت كل شيء.■

نقولا زيادة:

لماذا لم يأت أطباء بعد الرازي؟

رغم أنه على مشارف المئة عام إلا أن الأفكار لا زالت لديه تلتمع والرؤى طرية لم تغضها السنون، إنه المؤرخ العربي المعروف نقولا زيادة الذي يسخر من (مسابقاتنا الثقافية) التي تقف عند مكتشف الدورة الدموية الصغرى، باعتباره شخصية مسلمة وتسأل عن اسمه فقط.. دون الإشارة إلى تأثيره ومكانته فإذا قال المجيب إنه «ابن النفيس» هلل الجمع وصفق!!


نقولا زيادة



حول اهتمامنا واقتصار جهدنا على تمجيد الماضي وإهمال المستقبل يقول نقولا زيادة في اللقاء الذي أجرته معه مجلة اليمامه في العدد «١٧٣٥»: «يجب أن نفكر في الحضارة على أساس المستقبل، وليس على أساس ما كنا، هذه هي المؤامرة الأدبية أو السياسية على أنفسنا». ويضيف: «الآن المذاهب الفلسفية العلمية في العالم تفوقت بما لا يقاس عما كان معروفًا في القرن العاشر، ولكن نحن بقينا نقول إن أول مكتشف للدورة الدموية الصغرى هو ابن النفيس، مع العلم أننا نقولها ولم يقرأ واحد منا كتاب ابن النفيس باستثناء القليل. واليوم كما يعلم الجميع تم اكتشاف ٢٠ دورة دموية، لذلك علينا النظر إلى المستقبل بغض النظر عن الماضي».

نقولا زيادة تطرق إلى قضية التغني بالماضي دون دراسته، ففرق كبير بين أن تعزف السمفونيات على الماضي وبين أن تعيد قراءته، حيث يشير إلى أن العرب ما زالوا «يتغنون بأن طب الرازي كان يتم تعليمه في القرن الثامن عشر، متناسين أنه عندما مات الرازي لم يعد هناك أطباء في العالم العربي، وعندما مات ابن سينا لم يعد هناك فيلسوف في الشرق» هنا يضع زيادة سؤالاً بحجم التاريخ: لماذا لم يظهر أطباء آخرون بعد الرازي وفلاسفة بعد ابن سينا؟ لماذا توقف (الإنتاج)؟! ■

تراث الجاسر


حمد الجاسر

بدأت مؤسسة حمد الجاسر الخيرية خطواتها العملية تمهيدًا لبعث ونشر إنتاج الشيخ حمد الجاسر ـ رحمه الله ـ لتبقى رسالة الشيخ الجاسر مستمرة في خدمة تاريخ وتراث الجزيرة العربية وتكون مؤسسته ملتقى للباحثين والدارسين.

وأعلن مؤخرًا أسماء أعضاء مجلس أمناء مؤسسة حمد الجاسر الخيرية، وهم نخبة من أصحاب الرأي والثقافة والأدب ليسهموا في بناء وتفعيل أنشطتها.

وتتلخص أهم أعمال الأعضاء في الآتي:

- مراجعة السياسات والخطط واتخاذ القرارات.
- مراقبة أعمال المؤسسة وتقويم نشاطاتها.
- المصادقة على الميزانية.
- المراجعة والموافقة على ترشيح إدارة المؤسسة للجوائز (منح دراسية، طباعة كتب، تخصيص جوائز للأقلام الواعدة).
- دراسة أهداف المؤسسة وأعمالها وتحديثها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

وكانت المؤسسة قد لاقت دعمًا كبيرًا من سمو الأمير سلمان بن عبدالعزيز أمير منطقة الرياض الرئيس الفخري للمؤسسة تقديرًا من سموه لمكانة الشيخ حمد الجاسر ـ رحمه الله ـ محليًا وعربيًا. ■

أرامكو تحتفل بخمسينية «القافلة»

خمسون عامًا هي عمر مجلة القافلة التي تصدرها شركة أرامكو،أكملت القافلة هذا العمر المديد الذي عكست من خلاله النشاط الإعلامي لهذه الشركة العتيدة، وحيث أصبحت القافلة إحدى أهم المجلات المتخصصة في المملكة.

احتفال منسوبي شركة أرامكو السعودية.. بخمسينية القافلة والذي حضره عدد من المسؤولين والأدباء والإعلاميين بمعرض الشركة بالظهران مؤخرًا جاء ليعطي للقافلة دفعة قوية لتبقى ٥٠ عامًا أخرى بنفس وهج الـ٥٠ الماضية.

القافلة

القدس العتيقة
البشر .. والحجر

في احتفال القافلة كرمت الشركة رؤساء التحرير السابقين ابتداء من عام ١٣٧٣هـ وحتى الآن وهم:

- حافظ البارودي - رحمه الله.
- شكيب الأموي - رحمه الله.
- سيف الدين عاشور - رحمه الله.
- منصور مدني - رحمه الله.
- عبدالله الغامدي.
- عبدالله الخالد.
- عصام الدين توفيق.
- محمد الطحلاوي.

الحفل عرض فيه فيلم ثلاثي الأبعاد بعنوان «الطاقة والعالم».. وهو واحد من أهم الأفلام التي أنتجتها أرامكو وحاز على جوائز عالمية، فيما ألقى الشاعر البحريني عبدالرحمن رفيع مقاطع شعرية عن النفط وقصيدة تهنئة للقافلة. ■

الجار الله في ضيافة المعرفة

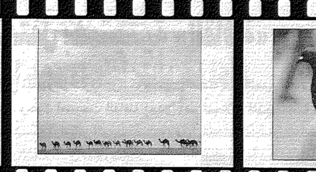
وكيل وزارة التربية الكويتي الأستاذ عبدالعزيز الجار الله قام بزيارة إلى مجلة «المعرفة» التقى خلالها طاقم تحرير «المعرفة»، حيث تناول اللقاء العديد من الموضوعات التربوية والثقافية.

عقب ذلك قام الأستاذ الجار الله بجولة على مكاتب المجلة والأقسام الفنية بمؤسسة روناء للإعلام المتخصص، واطلع على سير عمل «المعرفة» والتقنيات المستخدمة في إنتاجها.

ثم شاهد الجار الله فيلمًا تعريفيًا موجزًا يحكي تاريخ صدور المجلة وتطويرها. ■



الجار الله يتوسط أسرة تحرير المعرفة




صالح العزاز
غاب الأصل.. وبقيت الصورة

توفي صالح العزاز، فاحتار الكتّاب والصحافة في وضع اللقب الذي يصفه بين مجموعة ألقاب: الصحفي، الكاتب، الشاعر، المصور الفوتوغرافي، الفنان. وكان يمكن أن يريحوا أنفسهم لو أنهم وضعوا لقبًا واحدًا لصالح العزاز هو: الإنسان.

وقد استدللنا على إنسانية العزاز هنا بنموذجين: صور فوتوغرافية وصورة نثرية.

رحم الله صالح العزاز وأسكنه فسيح جناته.

«قالت ممرضتي كاثي: أريد أن تتكرم عليّ بنسخة من كتابك المقدس إذا ما توفرت مترجمة!! قلت لها: تقصدين القرآن طبعًا، سوف آتيك بترجمة إنجليزية ومعها الإسبانية إذا أردت.

صباح الغد الثاني وفرت لي القنصلية السعودية هنا في هيوستن أكثر من نسخة وجدتها بانتظاري عند الصباح في العيادة وبطباعة أنيقة ورائعة، كم سررت بهذا العمل المتقن، مددت يدي إلى كاثي مزهوًا بسرعة المبادرة، وإذا بها أكثر سعادة بالمفاجأة.

شرحت لها ضرورة أن تكون نظيفة وطاهرة، وذات مزاج رائع وهي تقرأ القرآن الكريم، اقترحت عليها - باجتهاد شخصي - بعض السور الكريمة لكي تبدأ بها، وكان من ضمنها سورة مريم، كم تعجبت كاثي أن يكون القرآن قد أفرد سورة كاملة لمريم عليها السلام، خرجت من عندي فرحة ووجلة ومبتسمة، حملت نسختها وغابت مثل طفلة. عدت إلى البيت ومعي قصة كاثي، قالت لي ابنتي شهد إنها قبل أسبوع حصلت على نسخة مترجمة إلى الإنجليزية وأهدتها إلى جارتنا «سيسليا» التي تزورنا دائمًا وتريد أن تعرف ما هو الإسلام، ما هو القرآن، شهد تذهب كل يوم إلى بيت الجيران لكي تتأكد أن هديتها توضع بالمكان الذي يليق بها، كنت لحظتها أتمنى لو أدرت رقم الهاتف لكي أقول لخادم الحرمين الشريفين شكرًا فهد بن عبدالعزيز، لقد قدمت خدمة عظيمة للإسلام، بل إنها أشرف خدمة، فقد أنجزت بمشروع مجمع خادم الحرمين الشريفين لطباعة المصحف الشريف، وترجمة معانيه للغات عدة، رسالة حضارية رائعة بل أكثر من ذلك، شكرًا خادم الحرمين الشريفين، كاثي تسلمت نسختها، إنه شعور رائع يقاوم المرض، يثير الرضا في النفس، ويزيل الألم» ■



RM-915
31
30A
32
31A
33
32A




حالة نفسية

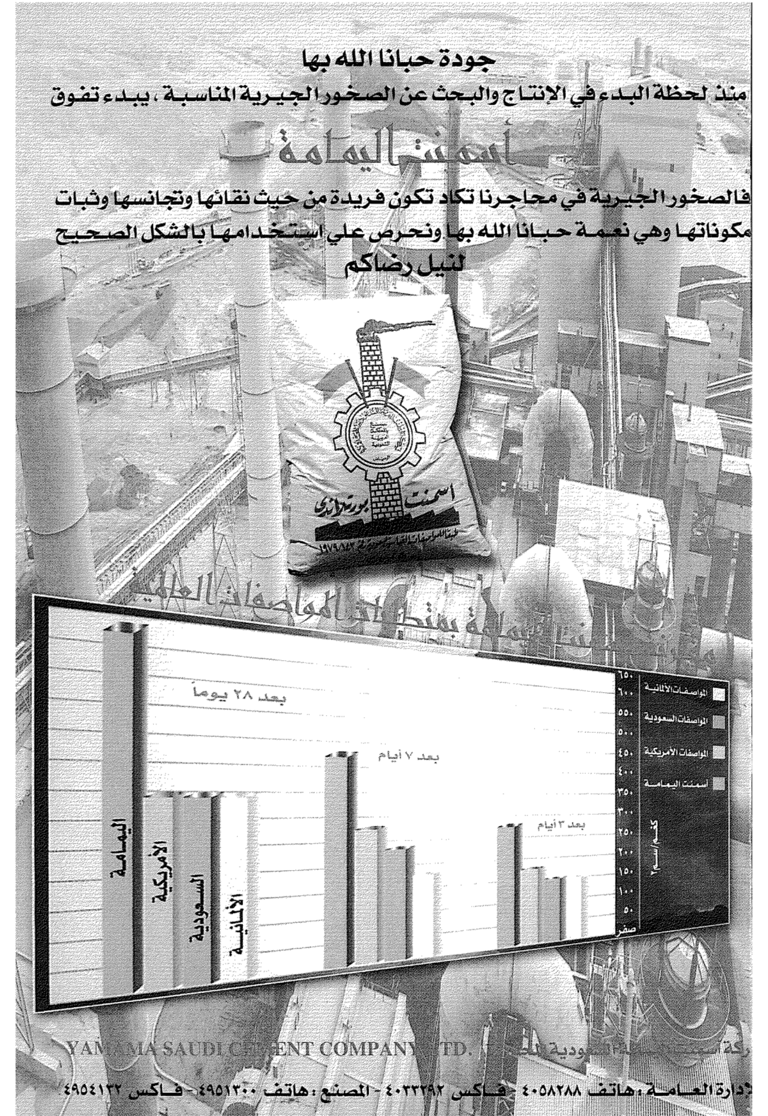
أرنولد توينبي

إن أعظم خطر يهدد رخاء الجنس البشري - بل وجوده نفسه - ليس اختراع الأسلحة النووية. ولكنه انبعاث حالة نفسية في نفوس الناس تشبه تلك التي سادت العالم الغربي في مطلع عهده الحديث، طوال مئة عام تبدأ بنشوب الحروب الدينية حول سنة ١٥٦٠م، ومصداقًا لذلك؛ نرى في مستهل النصف الثاني من القرن العشرين؛ رأسماليين وشيوعيين، يشعرون - مثلما شعر الكاثوليك والبروتستانت من قبل - بأن من الأمور المستحيلة والتي لا يمكن قبولها، أن يرضوا بأن يتخلوا عن الولاء لمجتمع موزع - لوقت غير محدود - بين: عقيدة صادقة (هي عقيدتهم) وإلحاد ممقوت (هو عقيدة خصومهم).

بيد أن تاريخ الحروب الدينية في الغرب، حمل بين طياته الدليل على استحالة استخدام قوة السلاح في تسوية القضايا الروحية. كما أن تملك البشرية للأسلحة النووية؛ يقدّم نذيرًا بأن السبيل لن يكون مهيأ للرأسماليين والشيوعيين - على السواء - ليدركوا تفاهة الحرب الدينية، بذلك الأسلوب التجريبي الذي عُرف عن تلك المحنة التي طال أمدها وعاناها الكاثوليك والبروتستانت في عصر كانت فيه أسوأ أسلحة الإنسان: السيوف والحراب والبنادق التي تُحشى من فوهتها.

ومن ثم؛ لا مبرر للتفاؤل القاطع - كما لا مبرر للتشاؤم الجازم - في ظروف هذه حالها من التقلقل والغموض. وليس من السهل للجيل من البشر الذي يعيش اليوم؛ سوى أن يوطّن النفس - قدر الاستطاعة - على إدراك أنه يواجه قضايا يتوقف عليها كيانه نفسه، وأنه يتعذّر التخمين بما يخبئه له القدر. ■

١٩٥٥م



جودة حبانا الله بها
منذ لحظة البدء في الإنتاج والبحث عن الصخور الجيرية المناسبة ، يبدء تفوق
أسمنت اليمامة
فالصخور الجيرية في محاجرنا تكاد تكون فريدة من حيث نقائها وتجانسها وثبات
مكوناتها وهي نعمة حبانا الله بها ونحرص علي استخدامها بالشكل الصحيح
لنيل رضاكم
اسمنت بورتلاندي
بعد ٢٨ يوماً
بعد ٧ أيام
بعد ٣ أيام
المواصفات الألمانية
المواصفات السعودية
المواصفات الأمريكية
اسمنت اليمامة
كجم/سم٢
٦٥٠
٦٠٠
٥٥٠
٥٠٠
٤٥٠
٤٠٠
٣٥٠
٣٠٠
٢٥٠
٢٠٠
١٥٠
١٠٠
٥٠
صفر
اليمامة
الأمريكية
السعودية
الألمانية
YAMAMA SAUDI CEMENT COMPANY LTD.
الإدارة العامة : هاتف ٤٠٥٨٢٨٨ - فاكس ٤٠٣٣٢٩٢ - المصنع : هاتف ٤٩٥١٣٠٠ - فاكس ٤٩٥٤١٣٢



أثاث
• سكني
• مكتبي
• مكتبات
• مطارات
• مستشفيات
• تعليمي
الخبرة
الجودة
الإلتزام
MEMBER SEFA
BIFMA INTERNATIONAL MEMBER
ISO 9001